ISSN 2587-6171

2019
#1

# Интерактивное образование

**Информационно-публицистический образовательный журнал**

**Методология интерактивной образовательной деятельности**
*Баранников А.В.*

**Профессиональные пробы по методу 360°**
*Смирнов А.Ю.*

**Информационно-публицистический образовательный журнал**
Издается с 2017 года
6 номеров в год
#1 * 2019

**УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ**
ООО «А-Приор» | А.В. Хегай

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**
Дм.А. Махотин

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**
Заславская О.Ю. (Россия)
Кальней В.А. (Россия)
Певцова Е.А. (Россия)
Твердынин Н.М. (Россия)
Татарчук Н.В. (Россия)
Ходакова Н.П. (Россия)
Шнейдер Л.Б. (Россия)
Демьяненко Н.Н. (Украина)
Зентко Й. (Словакия)
Карбовничек И. (Польша)
Ордон У. (Польша)
Пивоварска Е. (Польша)
Терзиева М.Т. (Болгария)

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**
Махотин Д.А. (гл. ред.)
Лесин С.М.
Ноздрякова Е.В.
Скрипкина Е.А.
Шевченко Н.И.
Юркина Л.В.

**АССОЦИИРОВАННЫЕ ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИИ**
Аверин А.В. (Россия)
Баранникова Н.А. (Россия)
Береснева О.А. (Россия)
Васильева С.И. (Россия)
Горских М.В. (Латвия)
Дмитриева Т.И. (Россия)
Дичева Е.Г. (Болгария)
Кудрявцева Е.Л. (Германия-Россия)
Мартынов Б.В. (Россия)
Махнев Н.А. (Россия)
Мачехина О.Н. (Россия)
Набатова А.Ю. (Россия)
Осипенко Л.Е. (Россия)
Поздняков К.К. (Россия)
Поляков В.Л. (Россия)
Прокудина Д.А. (Россия)
Пуляевская А.М. (Россия)
Растворов Д.А. (Россия)
Симонова А.А. (Россия)
Тележинская Е.Л. (Москва)
Якушина М.Д. (Россия)

Свидетельство о государственной регистрации ПИ ФС77-69179
ISSN 2587-6171

Дизайн: Ксюша Голубева, Валерия Ермакова
Оригинал-макет и верстка: дизайн-студия КАИТ # 20

Адрес редакции: 109444, Москва, Ташкентская ул., 10, к. 1 , оф. 297

E-mail: info@interactiv.su
www.interactiv.su

Отпечатано в типографии
ООО «СТК-Пресс»
121059, г. Москва, ул. Киевская д. 8

При перепечатке и цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.
Мнение авторов и редакции могут не совпадать.

Подписано в печать 05.02.2019
Формат 21х25.
Объем 6,25 п.л.
Тираж 1500 экз.

Цена свободная.

**Содержание**

*Раздел#1:* **Методология * Теория**

Баранников А.В. **Методологические аспекты интерактивной образовательной деятельности** 2

Шевченко Н.И. **Роль общеучебных умений в достижении метапредметной компетенций (как образовательного результата)** 8

*Раздел#2:* **Технологии * Методики**

Заславская О.Ю. **Подходы к реализации персонализированных траекторий обучения в условиях цифровой экономики (на примере подготовки магистров)** 13

Карбовничек И. **Инструменты педагогической диагностики в дошкольном образовании** 17

*Раздел#3:* **Практика образования**

Морохова С.Н. **Международная сертификация профессиональных IT-компетенций как инструмент планирования карьеры** 21

Смирнов А.Ю. **Профессиональные пробы по методу 360°** 25

*Раздел#4:* **Научные исследования и проекты**

Родичев Н.Ф. **Основания для поиска и оценки потенциала распространения успешного отечественного профориентационного опыта** 28

Луканенкова Д.М. **Связь агрессивности юношей и выбора стратегии поведения в конфликте** 31

Балакирева Ю.А. **Взаимосвязь тревожности и успешности обучения иностранным языкам в подростковом возрасте** 36

*Раздел#5:* **Дайджест**

**Что такое цифровая грамотность и зачем ее изучать?** 39

**Цифровая педагогика** 42

**Наши авторы** 50

УДК 37.013

# 1.

# Методологические аспекты интерактивной образовательной деятельности[1]

*Баранников А.В.*

*Существующие образцы образовательной и обучающей деятельности создают немалые трудности для учащихся в реализации самого себя, в получении необходимого и значимого для них образования, в освоении современных образцов активного поведения, в выстраивании своих жизненных траекторий в условиях постоянной изменчивости и непредсказуемости социально-культурных и экономических норм. С начала XXI века приходит понимание, что человеческая, профессиональная ошибка может стать, а иногда даже и становится причиной крупных техногенных катастроф. Причем количество таких профессий, а следовательно и людей, связанных с такими ситуациями, неумолимо растет.*

*А раз расширяется зона риска для проживания людей, то одна из основных причин опасности – это неготовность многих людей принимать адекватные решения в неожиданно меняющихся и критических ситуациях. Это в свою очередь обусловлено отсутствием сформированных компетенций (деятельностных умений). Важно, чтобы в них содержались социальная установка, жизненно значимые потребности и мотивы для постоянного повышения своего образования, переучивания (освоение новых способов разносторонней деятельности), образовательной самоорганизации.*

*К сожалению, в настоящих подходах к организации образования слабо учитывается в формируемых знаниях (умениях), компетенциях такой важный компонент, как качественно новый уровень ответственности человека в различных сферах социально-экономической деятельности.*

# **Интерактивная образовательная деятельность**
# **Интерактивное учение**
# **Интерактивное обучение**
# **Обучающее окружение**
# **Автономность**
# **Самообразование**

Самостоятельная организация образования, причем в любых жизненных условиях, необходима всем, кто стремится к активному достижению той или иной поставленной для себя цели. У учащихся в такой ситуации обычно не хватает ориентировочно-деятельностных умений в таких важных компонентах своих учебных организационных действий, как целевое, ресурсное и инструментальное реагирование на возникающие в образовательной (социальной) деятельности учебные (жизненные) проблемы.

Для этого необходимо изменить структуру образовательного процесса, преодолеть господствующий в современной школе объяснительно-репродуктивный тип обучения, который не дает возможности учащемуся в процессе восприятия и осмысления преодолеть изолированность и оторванность «предлагаемых в разрозненном виде» знаний. Образовательная деятельность школьников не может быть организована только исходя из того, что сообщается им, а затем выстраивать на этой основе свои объяснения. Полноценное понимание и усвоение образовательной действительности и способов учебной познавательной деятельности не могут быть достигнуты учащимися, если они не являются вместе с учителем соавторами собственного учения.

1. Приведено по: Баранников А.В. Становление активной образовательной позиции в условиях интерактивного обучения. М.: УЦ «Перспектива», 2018. 316 с.

В связи с этим будем рассматривать **интерактивное учение** (на концептуальном уровне) как ценностное и смысловое образование (с активным участием самого учащегося на всех уровнях организации и реализации образовательной деятельности). Оно не только включает, но и конструирует социальные и образовательные связи и действия, формирует у учащегося понимание обучающих процессов, его учебно-познавательное поведение и самообразовательные модели освоения окружающей действительности. Это требуется еще и потому, что образование носит вероятностный характер, и, исходя из этого, трудно предвидеть и предсказать:

- какие образовательные ассоциации будут формироваться?
- какие знания (умения), компетенции начнут актуализироваться?
- какие интенции, намерения, смыслы станут активизироваться в качестве наиболее значимых?

Организация интерактивной, с опорой на учащегося, обучающей работы в системе современного общего образования – это важный шаг в том, чтобы сделать учебную деятельность учащихся более эффективной и гуманной, соотнесенной с их жизненными интересами. Такая работа обеспечивает сущностные (базовые) компоненты человеческой жизни – безопасность и благополучие, понимание чувств и эмоций, способность к эмпатии, ясное мышление, креативную и плодотворную деятельность, совместную, с уважением друг к другу, социальную и культурную деятельность, принятие на себя ответственности за свои личностные и социальные выборы.

Этому должно предшествовать уяснение структурирующей идеи, которая создает широкую ориентировку относительно открытой, персонально-значимой, разнонаправленной организационно-образовательной деятельности.

При этом на начальном этапе идея выступает лишь как предварительная ориентация, обозначение пути и конечной цели, проблем, задач, а затем обеспечивает самоорганизационную и самообразовательную деятельность, направленную на отбор и анализ изучаемого материала, учебных действий, освоение обучающего окружения.

Далее учащимся задействуется социально-образовательная деятельность, направленная на соотнесение фактов и явлений, знаний и учебно-организационных действий между собой и тем, что у них уже имеется в познавательном опыте. В результате учащиеся приходят к переводу полученных и имеющихся знаний в деятельностные компоненты учебного поведения.

И наконец, организуется самообразование, направленное на достижение цели и на решение проблем, соотнесенных с реальными интересами и потребностями. Это оказывается возможным, так как управление собственным образовательным процессом обусловлено значимостью получаемых знаний (умений), компетенций, что имплицитно оказывает воздействие на умственное развитие, сформированность личностных качеств, социально-образовательную активность.

Деятельность учителя в связи с этим перестает быть только предмето-центрированной, его действия расширяются в системе отношений человек-человек, акцентируются на педагогической поддержке и сопровождении школьников в их самостоятельной учебно-познавательной деятельности, на формировании у них персональных форм учения в образовательном учреждении и за его стенами. Для этого необходимо, чтобы учащиеся активно участвовали в организации и получении своего образования.

Разумно полагать, что интеграция активного учения и методов научения в обучающее окружение, при совместной (учителя и ученика) организации учебно-познавательных процессов, займет больше времени при подготовке. Однако после включения активного обучения, воспользоваться им и приводить в соответствие методы обучения будет относительно легко. Соответственно, преобразование (переход) материала курса из неясного, непонятного, словесно трудно воспринимаемого, сущностно и идейно отстраненного в знания (умения), компетенции учащегося осуществляется более качественно, они интегрируются им в долгосрочную память и банк активных действий, которыми он инициативно начинает применять в своей последующей жизни.

И поскольку учащиеся будут с большей самостоятельностью разбираться с учебными материалами, то их активное участие будет формировать долговременное восприятие. А это значит, они смогут продуктивнее применять усвоенные концепции и теории, содержание курса, освоенные методы и модели работы, соответственно, меньше тратить времени на рассмотрение материала и ответов на вопросы в процессе решения учебных задач.

Выбор и опробование активных методов обучения должны опираться на то, что любые активные организационно-образовательные методы призваны помочь учащимся делать значимые, актуальные, относящиеся к их настоящей и будущей жизнедеятельности связи между разнородными и разнонаправленными явлениями и предметами социально-образовательной действительности.

Однако необходимо сказать об образовательных явлениях, которые ослабляют реализацию интерактивного обучения:

- пренебрежение атмосферой доверия среди участников (в том числе и организаторов) в социально-образовательной деятельности, слабая заинтересованность в успехах друг друга, недоверие учителя к учащемуся приводит его к отсутствию веры в собственные силы;
- образовательное принуждение, за которым скрываются неумение и профессиональная некомпетентность организатора в выстраивании учебно-познавательной деятельности с позиции учащегося;
- поощрение на уроках диалога и коммуникации исключительно между учащимся и учителем и не поддерживать значимого для учащихся образовательного общения друг с другом и с информационным внешкольным пространством;
- отсутствие систематической обратной связи и четкой структуры внесения изменений в образовательную деятельность и ее коррекции;
- придание увеличенного значения оценками и переводам в следующий класс, учащиеся постоянно стрессуются важностью материала для получения ими итоговой оценки, которая будет определять их будущее.

Сегодня понятие **интерактивного образования** в большей степени понимается и реализуется на интуитивном уровне, и естественно многие учителя говорят о том, что любое обучение активно (интерактивно). Но при этом необходимо понимать – обучающая деятельность будет продуктивной и эффективной только в том случае, если в процессе образования:

- активизируются интересы и потребности учащегося;
- повышается личная значимость и значение изучаемого материала (включается в ценностное и смысловое окружение);
- учебные процессы созвучны социально-образовательным ожиданиям;
- проходят в эмоционально (психологически) комфортных условиях.

Таким образом, становиться важным, чтобы складывалась необходимая образовательная система отношений: «я – мое учение», «я – обучающее окружение» (в том числе интернет-ресурсы), «я – учитель», «я – партнеры по обучению». Учение в этих условиях включает формирование активных образовательных конструкций и познавательных связей, которые преобразуют имеющиеся знания в новые идеи и понятийные отношения, развивая собственные смыслы и понимание, выстраивая учебные (познавательные) направления. Именно в этой системе взаимоотношений учащийся начинает организовывать свою образовательную деятельность с опорой на то, что он в учебной работе постоянно соотносит взгляд в себя с взглядом на обучающее окружение.

Естественно, учащийся берет на себя осмысленную роль значимого участника в получении образования. Это в результате приводит к формированию новых мыслительных моделей, развитию критического мышления, повышает способность к восприятию, обработке и хранению вновь приобретаемой информации и знаний.

В этой системе отношений учащемуся важно фокусироваться и формировать умения и компетенции взаимодействия с обучающим окружением. Следует сосредоточиться на конструировании и применении доступных моделей решения учебных и познавательных задач, на усвоении новых знаний и компетенций в самых разных учебных ситуациях. Для этого необходимо выстроить продуктивные социальные и образовательные отношения с учителями, партнерами по обучению, причем как в самом образовательном учреждении, так и за его стенами (во внешней среде).

Учащийся начинает соотносить свои цели и ожидания, которые формируются в совместной образовательной работе и, исходя из них, выстраивать персональную учебно-познавательную деятельность и общеклассную учебную работу. Эта работа помогает учащемуся устанавливать социально-образовательные связи между тем, что они делают и почему они это делают. Такие связи важны, потому что учащиеся и сознательно, и подсознательно стремятся к повышению качества понимания выполняемой работы. Это происходит, когда учащиеся:

- осуществляют образовательную деятельность в разнообразных форматах, участвуют в выполнении проекта, при этом рефлексируют свои взгляды и подходы, действия партнеров по учебной работе;
- обсуждают и осмысливают деятельность и результаты в межличностных контактах, соотнося с учительской позицией и взаимодействуя с обучающим окружением;
- могут объяснить, чем обусловлена их деятельность, что они ожидают получить в результате своей учебно-познавательной работы и как этим воспользоваться в дальнейшей деятельности (в учебе и повседневной жизни);
- принимают участие в обучающих тренингах, конференциях, круглых столах и дискуссиях, выступают в роли ведущего в групповых формах работы, делятся своими взглядами и подходами в социально-образовательных взаимоотношениях, выступают в качестве наставников;

- в своем мышлении и в видимых образовательных действиях в различных учебных контекстах и процессах показывают (на уровне понимании) преодоление стереотипов, заблуждений и ошибочных представлений, а их мыслительная деятельность и учебное поведение становятся более гибкими, и они готовы реагировать на современные социально-образовательные вызовы;
- в своей организационно-образовательной работе соотносят и уравновешивают учебную свободу и ответственность, соблюдают паритет прав и обязанностей в межличностных образовательных взаимодействиях как в стенах школьной организации, так и за ее пределами;
- задействуют формальное, неформальное и информальное учение в общем образовательном пространстве, тем самым расширяя обучающее окружение и делая его реально соотнесенным и значимым для него;
- включаются в процесс подготовки планов и проектов, их критического обсуждения, способны адекватно реагировать на замечания и предложения, готовы к пересмотру и исправлению своей учебной работы;
- при оценивании и самооценивании использует разные подходы (их соотносят с ожиданиями и пониманием целей): формальных и неформальных, запланированных и спонтанных, количественных и качественных, устных и письменных.

Введение интерактивного обучения (как ключевого компонента реализации активного учения) требует создание определенной организационной и образовательной структуры и атмосферы, в которой:

- преобладает межличностное сотрудничество и взаимодействие, а не конкурентность и соперничество, непротивопоставление учащихся друг другу по тем или иным показателям;
- предпочтение (в обучающем окружении) отдается высказыванию собственных точек зрения, отстаиванию и аргументации своих позиций, при этом для обсуждения отбираются учебные задачи и вопросы, значимые для учащихся;
- обучение в используемом социально-образовательном пространстве выстраивается по принципу «учась делай и делая учись», и то, что создается в одном учебно-познавательном контексте может быть применено в других;
- объединяются формальные, неформальные и информальные источники, экспертные оценки и образовательные ресурсы, информационно-сетевые взаимодействия.

Интерактивное обучение (активное учение) помогает направить образование в значимое для личности и общества русло. Поскольку школьное образование рассматривается, как микрокосм реальной жизни, будущей и сегодняшней. Социально-образовательная деятельность, в данном случае, выстраивается с позиции человека, который в самое ближайшее время должен будет обеспечивать полноценное и комфортное существование себя и окружающих людей. Для чего школьникам нужно научиться ориентироваться в разных социально-образовательных контекстах и в собственных возможностях, быть способными к самоорганизации и самообразованию, уметь выстраивать самые разнообразные информационно-образовательные взаимодействия в открытом социокультурном и образовательном пространстве, чтобы обеспечить учение на протяжении всей жизни.

Таким образом реализуется то, на чем активное учение базируется – выстраивание образовательной деятельности на основе доминантных способностей, учебной предрасположенности, показателях работоспособности и социально-образовательных связей, которыми обладает каждый учащийся и что свойственно именно его личности. Для того, чтобы образовательная деятельность была активной, а значит качественной, важно создать определенную **интерактивную структуру учебно-познавательного продвижения** учащегося в процессе получения им образования:

1) в учении, при освоении нового материала учащийся должен иметь возможность получать информацию, знания из разнообразных ресурсов и источников, выходить за пределы отношений «учитель-ученик», «ученик-учебник»;
2) процесс восприятия, осмысления и понимания актуализируется и вступает в активную фазу, если учащийся учебных партнеров (учителей, учеников) и обучающее окружение включает в систему своих социально-образовательных приоритетов;
3) уровень учения и активность учащегося имеет прямую зависимость от качества понимания того, что он изучает и осознанности применения тех или иных методов и приемов в своей организационно-образовательной работе, поэтому так важно для учащегося постоянно обращаться к рефлексивной деятельности на всех этапах получения образования (обучения, учения и самообразования);
4) следует создавать и поддерживать условия, в которых учащийся получает возможность конструировать свои оригинальные (свойственные его персонально-образовательным особенностям) знания (умения), компетенции, что в результате и формирует его учебное поведение,

стиль учения и предрасположение к самообразованию;
5) учащиеся в своей социально-образовательной деятельности должны иметь возможность в любой момент обмениваться (с партнерами по учению) своими знаниями и пониманием учебных задач и образовательных действий;
6) важно поддерживать многостилье и различные взгляды на факты и явления, что делает образовательную позицию учащегося и познание более насыщенными, обоснованными и корректными.

И здесь необходимо отметить, что осуществление обучения – это искусство и педагогическое мастерство создавать обучающее окружение, социально-образовательный климат (положение дел), учебно-познавательные условия и коммуникативную обстановку, которые дают учащемуся возможность организовывать и получать желаемое (ожидаемое) образование с опорой на свои силы, интересы и склонности, в открытой доверительной атмосфере, без страха наказания за ошибки и промахи, и не ощущая границ образовательного учреждения.

В системе отношения знания и учения необходимость социально-образовательной активизации учебной деятельности учащегося обусловлена самой структурой освоения (получения) знаний (умений), компетенций. В учебно-познавательной перспективе обучение – это процесс построения знания. Учащиеся активно конструируют свои знания путем подключения новых идей к существующему опыту (идеям, представлениям, понятиям) на основе привлеченных им материалов, мероприятий и обучающих действий.

Существующий социально-культурный аспект в процессе образовательно-жизненного взаимодействия важен в том смысле, что знания (умения), компетенции, необходимы для решения сложных задач, которые находятся во внешкольной реальности, в различных групповых ситуации и взаимоотношениях. Современные образовательные организации в но- условиях распределенного образования без границ уже не могут пренебрегать знаниями и размышлений учащихся, полученных за стенами школы, персональными запросами, социальной и образовательной ориентацией на то, как может быть устроено учение в их жизни и предоставлять им возможности для привнесения своего мира образования.

Если социальный (и любой другой) опыт учащихся будет присутствовать в школьной деятельности – это, неизбежно, поможет узнать о других явлениях, событиях и человеческих факторах, которые не могут быть напрямую частью социальной реальности, воспроизводимой в школьной действительности. В результате, это позволяет учащимся в большей степени понимать происходящие процессы вместо того, чтобы находиться в неведении и испытывать необоснованное недоверие к ним и чувствовать их неприятие.

Обучающий контент обычно (в большинстве случаев) рассматривается как «нечто», что учащимся необходимо сознательно освоить, чтобы обучаться в структуре установленных целей (на основе стандартов). Но социальная и образовательная деятельность – это «открытие двери, а не заполнение контейнера». Поэтому образовательный (учебный познавательный) контент может формироваться только в процессе (и через него) организационной и учебной деятельности, согласованной учителем и учащимся, а до обучения задаются его (содержания) параметры. И в современной ситуации все чаще совместное создание контента и использование материала, созданного учащимися, становится все более востребованным в организуемом обучающем окружении.

Исследования показывают, что эффективное образование значительно зависит от предоставления качественных педагогических возможностей и поддерживаемых свобод (сопровождение и консультирование) учащимся в организации ими своего учения, при этом важно отметить, что при таком выстраивании учебной деятельности нет существенной разницы в организованном образовании и самостоятельном (автономном) учении.

С середины XX века продолжают развиваться теории обучения, направленные на разработку учебных мероприятий и подходов к активному и эффективному вовлечению учащихся в совместную и автономную организацию образовательной (познавательной) деятельности, ее содержании в учебном учреждении и за его стенами.

Учение включает в себя теоретические осмысления, практические действия, участие в организационной и учебной деятельности на всех этапах получения образования, активное конструирование совместной и собственной образовательной деятельности, учебную и поведенческую рефлексию, прогнозирование и моделирование применения полученных знаний (умений), компетенций.

Учение и познание в современном мире происходит в самых разнообразных ситуациях и контекстах, что повышает важность именно той образовательной деятельности, которая отражает, а точнее сказать опирается на использование фактических реальных ситуаций. Это важно, потому что знания (умения), компетенции, усвоенные в такой системе отношений, формируют практические ориентиры учащегося, расширяют возможности размышлять, защищать и делиться тем, что они узнали при взаимодействии с образовательной действительностью и с пар-

тнерами по учению. Они становятся частью и создателями общего обучающего окружения.

Социальные, культурные и образовательные, многоресурсные и разнонаправленные, контекстуальные (ситуационные), рефлексивные (вдумчивое и осмысленное отношение) аспекты научения выражаются через различные подходы к учебно-познавательной деятельности:

1. Самостоятельный – находит воплощение в обучающих моделях индивидуального учения, основанного на персональном учебном плане и формирование у учащихся самообразовательной компетенции, что предполагает:
   - *выяснить уровень сформированности у учащихся мотиваций и умений, как учебных, так и самообразовательных;*
   - *определить цели, в том числе по формированию у учащихся самообразовательных умений и навыков;*
   - *обозначить методы и возможные организационные формы учения, способы взаимодействия с учащимися (воздействия на них), помочь выделить информационные и технические (онлайн и офлайн) средства и ресурсы учения;*
   - *обратить внимание в рамках учебного материала на ключевые содержательные компоненты (понятия, правила, законы, теории) и базовые знания и компетенции (учебные, исследовательские и самообразовательные);*
   - *помочь учащемуся сориентироваться в интересующем его материале и в выборе направленности и видов учебно-познавательной деятельности, в которой он будет осуществлять учение, исследование и при необходимости самообразование;*
   - *вместе с учащимся подготовить проект самообразования (исследования) в виде плана и набора программ действий;*
   - *опираясь на возможности и приоритеты учащегося выстроить образовательную траекторию реализации данного плана и программы и обеспечить консультационную поддержку;*
   - *организовать сопровождающий мониторинг и оценивание (в том числе самооценку) процесса учения (самообразования и исследования), достижения поставленных целей;*
   - *по мере образовательного продвижения корректировать план и программу действий в рамках самообразования (исследования) в зависимости от его промежуточных и конечных результатов;*
2. Направляемый и поддерживаемый учителем – помощь и сопровождение предоставляются учащимся по двум направлениям: учитель помогает (делает вместе с учеником) освоить все инструменты получения образования и на протяжении всей работы постоянно оказывает ему помощь и корректирует его учебные действия. Учащийся при этом может какие-то виды деятельности выполнять самостоятельно (в данном случае фиксируется дата начала, окончания, подбираются необходимые способы и приемы работы);
3. Совместный – групповая, коллективная (принимают участие школьники разного возраста) проектная, исследовательская деятельность (в рамках одной образовательной организации или межорганизационная) – пошаговая и ведомая с социально-образовательным результатом.

Эти подходы расширяют понимание того, как учащиеся при взаимодействии с образовательной действительностью координируют и корректируют собственную учебную и познавательную деятельность, помогают это делать другим. К тому же учитель и учащийся видят из чего и как складываются образовательные смыслы.

В результате чего затрагиваются индивидуальные процессы восприятия, эмоции, могут создаваться новые области социального и образовательного осмысления действительности, которые не были бы доступны отдельному учащемуся при учении, ограниченном только образовательной организации. И это является особой ценностью образовательного пространства в условиях «учения без границ».

**Литература**

1. Баранников А.В. Современная школа в новых условиях распределенного образования. М.: УЦ «Перспектива», 2016. 412 с.
2. Баранников А.В. Становление активной образовательной позиции в условиях интерактивного обучения. М.: УЦ «Перспектива», 2018. 316 с.
3. Баранников А.В. Эффективное учение: научи себя сам. М.: УЦ «Перспектива», 2017. 148 с.

УДК 37.02

# Роль общеучебных умений в достижении метапредметной компетенции (как образовательного результата)

*Шевченко Н.И.*

*Российская педагогическая наука непрерывно развивается в новых социокультурных условиях, обновляясь, формулируя ответы и предлагая новые решения на острые динамические вызовы развития общества. Следствием этого достаточно емко обозначилась проблема терминологии в педагогике, особенно относительно образовательных результатов федерального государственного образовательного стандарта общего образования (далее ФГОС), среди которых отдельно выделены метапредметные результаты.*

**# Образовательные результаты**
**# Метапредметная компетенция**
**# ФГОС**
**# Методология педагогики**

Школа – социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять образовательные запросы общества и личности. Суть обновления школы – в изменении подходов к образованию, в акценте развития личности обучающегося, в совершенствовании и моделировании эффективных методов обучения. Процесс перехода школы от информационно-объяснительных методов обучения к развивающим сопровождается сменой ориентации образовательного процесса на потенциальные возможности человека, на их реализацию.

ФГОС основного общего образования предполагает овладение тремя основными компетенциями как образовательным результатом: личностными, метапредметными и предметными. Инструментом их достижения рассматриваются универсальные учебные действия (далее – УУД). Наряду с этим важным составным элементом действия остается овладение общеучебными умениями. Именно в этой части и наблюдается явная путаница в терминологии. В документах министерства, в публикациях Высшей школы экономики (далее – ВШЭ) часто встречается отождествление терминов: компетенция, умение, навык и действие. Критика такой ненаучной путаницы повлекла обоснование достоверности этой ситуации представителями ВШЭ[1].

Развивающие обучение и изменение психических функций ребенка стало предметом обсуждения и включения в образовательную практику не сегодня. Проводились серьезные многолетние исследования, именно к ним следует обращаться, конечно, с учетом появления новых культурно-исторических констант. Вместе с тем, в 50-60-е годы XX века психологи, а вслед за ними и педагоги, обозначают ряд факторов, при которых обучение становится развивающим.

Обратимся к истории психологических изысканий в этой области, чтобы разобраться в данной проблеме. Обратим внимание, что начиная с конца 20-х годов XX века, Л.С. Выготский в ходе исследований доказал, что:

1) обучение формирует зону ближайшего развития, которая впоследствии преобразуется в сферу актуального развития;
2) обучение обеспечивает динамику развитию, основываясь не только на сформировавшиеся функции, но и на те, которые находятся в процессе.

1. Попова Т.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов заочного отделения языкового вуза: монография. URL: www.hse.ru/pubs/share/direct/document/107081427

Какое обучение, такое и развитие, поэтому обучение должно создавать условия для непрерывного развития. Исходя из этого, Л.С. Выготский делает главный вывод: педагогика должна ориентироваться не на сегодняшний или вчерашний, а на завтрашний день развития (т.е. на зону ближайшего развития школьника). В этом случае развитие будет происходить быстрее. Что, например, школьник сегодня делает при поддержке, в сотрудничестве со взрослым, завтра он сможет это осуществить самостоятельно [2].

К сожалению, в Примерной основной образовательной программе (далее ООП) *основного общего образования* приоритет отдается актуальному развитию ребенка в его развитии, достижении результатов и их оценивании.

Педагогическая практика убедительно демонстрирует связь между владением умениями, действиями, компетенциями и комфортностью пребывания учащегося в школе: по мере успешного формирования этого комплекса развития личности, учащийся проникается всевозрастающим интересом к предмету, чувством собственной значимости. Систематическая работа по формированию компетенций и составляющих их интеллектуальных умений и универсальных учебных действий, обуславливает реальность переноса последних при решении конкретных учебных заданий на другие школьные предметы. При этом именно ослабленные в интеллектуальном плане учащиеся в большей мере нуждаются в приобретении и применении этих умений и действий, как средства овладения качественной учебной деятельностью и, в частности, успешным обучением по всем школьным дисциплинам [7]. Так репродуктивная деятельность предполагает повторение уже известного, обращение к запоминанию, затем – к воспроизведению этого, то есть применение учащимся уже готовых знаний и умений. Исходя из этого, апеллирование только к памяти школьника с помощью репродуктивных вопросов (Что это? Где? Когда? Зачем? Почему?) создает ему ситуацию неуспешности: на уроке он может не услышать, не прочитать то, что ему следует ответить. Если педагог вместо вопроса формулирует задание (найдите, определите, объясните, сравните, соотнесите, докажите и пр.), эти задачные слова несут в себе механизм активизации всех психических процессов, что обеспечит обучающему возможность найти ответ, т.е. быть успешным.

В 70-е годы XX века Н.А. Менчинская обращает внимание на то, что сплошь и рядом можно наблюдать такую ситуацию, когда при изучении темы учащиеся активно работают на уроке, но спустя две недели не могут ответить на те же вопросы, которые прежде у них не вызывали затруднений. Н.А. Менчинская объясняет этот факт тем, что в процессе овладения знаниями учащиеся были интеллектуально малоактивны и мало самостоятельны. Усвоение оказалось непрочным и неглубоким [5].

Результатом совместных исследований психологов стало обоснование умений и навыков как необходимых психических новообразований для формирования учебного действия. Умение и навык имеют одну природу возникновения, но они представляют собой разные уровни освоения. В этом случае, навык представляет собой умение, доведенное в своем проявлении до автоматизма. Дальнейшие совместные исследования психологов и педагогов позволили дифференцировать интеллектуальные умения на предметные (специальные) умения и общеучебные (общие) умения. Однако это разделение не *влияет* серьезно на процесс формирования универсальных учебных действий.

В дидактике функционирует несколько определений и классификаций общих (*общеучебных, интеллектуальных*) умений, в то же время в педагогике нет единой, обобщающей формулировки понятия «умение», как нет и интегративного определения понятия «интеллектуальные умения». Нет и обоснованной номенклатуры, набора умений, приоритетного для разных возрастных групп учащихся. Поэтому отсутствует критериальный, системный подход к решению проблемы формирования общеучебных интеллектуальных умений. Однако выявлены универсальные дидактические условия их формирования для широкого спектра школьных предметов [7].

В.В. Давыдов считает, что умение – это усвоенный способ действия, регулируемый знанием [3]. В свою очередь, Ю.К. Бабанский особо выделяет общеучебные умения и трактует их как сознательное овладение каким-либо приемом деятельности [1]. Умение, усовершенствованное до степени автоматизма, дидактами характеризуется уже как навык. Термины «умения» и «навык» отражают уровень сформированности соответствующих умений.

В.В. Воронов считает, что под умением надо понимать владение способом деятельности, способность применять знание[7].

И.С. Якиманская под интеллектуальными умениями понимает психические новообразования, в которых фиксируется накопленный опыт и реализуется возможность его постоянного использования, благодаря чему он трансформируется, перестраивается, становится действенным и наполняется новым социальным содержанием [8].

Н.А. Менчинская относила общеучебные интеллектуальные умения к «метазнаниям» и утверждала, что это – «межпредметные интеллектуальные умения, относящиеся к любому учебному предмету, вне зависимости

от вида учебной деятельности»[5]. Также автором подтверждается разделение умений на предметные и общеучебные. Н.А. Менчинская подчеркивает, что умение (как, впрочем, и навык) – это продукты внутреннего психического плана, а действие – результат выведения умения во внешний план деятельности и имеет всегда социальную значимость. Это отличительный признак умения от действия, деятельности.

И.С. Якиманская отмечает, что общеучебные интеллектуальные умения на основе рефлексии – осознания собственных форм деятельности – тоже трансформируют учебную деятельность, совершенствуют ее [8].

*Поэтому* под общеучебными умениями подразумеваются умения межпредметного характера, представляющие собой основу всякого действия и имеющие широкую область переноса на все школьные предметы и виды учебных действий и деятельности (*Шевченко Н.И.*, [8]).

Универсальные учебные действия в своей сущности обеспечивают ориентированность и разнонаправленную активность в мире за счет опыта применения освоенных общеучебных интеллектуальных умений. Метапредметные образовательные результаты – это комплексный ресурс личности, который обеспечивает «готовность/способность» к эффективной и разносторонней метапредметной образовательной деятельности, где «готовность» сопряжена с интегративным личностным потенциалом, включающим в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, а «способность» – к когнитивным, регулятивным, познавательным и коммуникативным УУД, которые в интегральной совокупности образуют метапредметные результаты образования.

Метапредметная компетенция – основной показатель развития личности в ее личностных и когнитивных характеристиках. Компетенция *представляет собой* готовность/способность обучающихся демонстрировать опыт освоенных знаний, учебных умений и действий, а также разные виды деятельности в жизни для решения практических и теоретических заданий.

Всякий процесс обладает рядом факторов, способствующих его реализации. Это означает, что для обеспечения возможности формирования компетенции у обучающихся, необходимо выявить оптимальные дидактические условия. Отметим, что дидактические условия – это номенклатура обстоятельств, факторов, способствующих реализации процесса формирования метапредметной компетенции.

При этом необходимо отметить, что дидактические условия –гарантия перманентного осуществления процесса формирования метапредметной компетенции в ее структурных компонентах, его целенаправленности и результативности.

Условия развития универсальных учебных действий, образующих в интегральной совокупности *формирование* метапредметной компетенции:

- деятельностное участие школьника в образовательных отношениях;
- акцент на развитие регулятивных УУД;
- разнообразие видов деятельности и их форм организации;
- учет возрастных возможностей учащихся;
- приоритет заданий по отношению к вопросам;
- доминирование принципов проблемности и технологичности;
- учебное сотрудничество;
- интериоризация внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую;
- реализация активных и интерактивных методов;
- системная работа с текстами (в печатной и электронной формах);
- проектирование: учебное и социальное.

В зарубежной педагогике, как и в *отечественной*, особое внимание уделяется специальному формированию мышления, целенаправленному развитию интеллектуальных учебных умений и действий – процессам познавательного поиска. Подчеркивается, что репродуктивное мышление и соответствующая ему деятельность не создают условий для развития других видов деятельности (это одна из причин отказа от традиционной модели обучения в условиях постиндустриального общества). Акцентируется *внимание*, что сформированность определенного вида мышления обеспечивает освоение соответствующей деятельности (критическое мышление – творческая деятельность и пр.).

С середины 80-х годов XX века в США в рамках проектов Ассоциации по составлению учебных программ (Association for Supervision and Curriculum Development) появились разработки, ориентирующие на включение в различные предметные курсы задач интеллектуального развития, формирования интеллектуальных умений. Ученые Ассоциации придерживались мнения, что оптимальным педагогическим инструментом их решения *является* критическое мышление, совершенствованию которого содействуют умения: исследовательские, *дискуссионные*, состязательности (прежде всего – в игре). Ученые отмечают в числе дидактических условий этого процесса – последовательность, системность реализации,

как на дидактическом, так и организационно-методическом уровнях (Р. Теннисон и О. Парк на примере модели формирования понятий).

Таким образом, формирование УУД представляет собой не единичный акт, а организованное целенаправленное воздействие на развитие учебной деятельности школьников, идущее в двух направлениях: от одного этапа обучения к другому, но и одновременно от начальной стадии формирования умений, действий – к конечной.

Отметим далее, что общеучебные интеллектуальные умения и универсальные учебные действия формируются двумя путями – прямым и косвенным. Если прямой путь реализуется в системе специальных заданий, то косвенный – в их заложенности в структуре учебных текстов, непосредственно имплицирующих как определенные знания, так и формирование УУД.

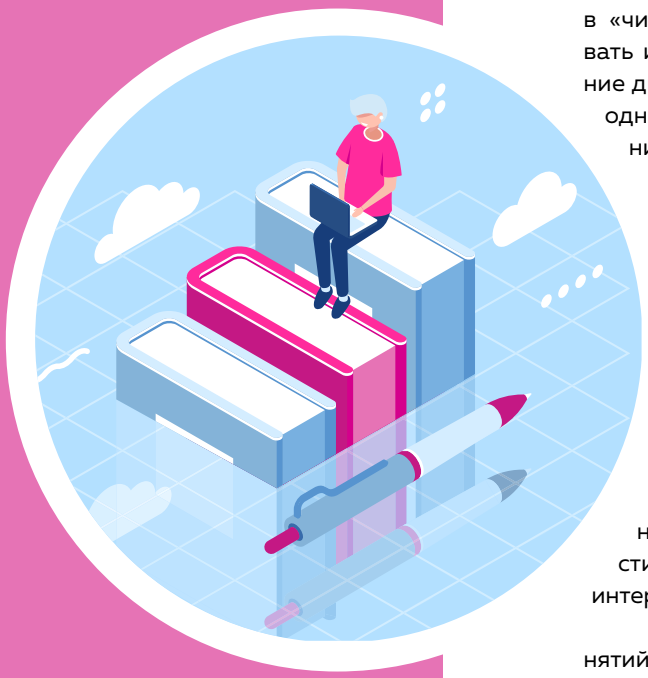
Косвенный путь формирования учебных интеллектуальных умений и действий – основополагающий, несмотря на то, что прямой путь предполагает более быстрые результаты. Это связано с тем, что именно учебное содержание представляет собой исходный материал формирования функциональности интеллекта, органически требуя его усвоения и осознания учащимися. В целях наиболее эффективного целенаправленного усвоения учебных текстов вырабатывается конкретная действенная схема (несущая определенный психологический алгоритм) в виде заданий, реализующих прямой путь формирования умений. При этом косвенный путь определяет возможность реализации и прямого пути.

Между тем, существуют объективные особенности и соответствующие трудности в формировании умений, действий и учебной деятельности в целом. Все школьные предметы условно делятся на три группы по заложенности в них возможности развития универсальных учебных действий и формирования метапредметной компетенции в целом.

***Структурно-ориентированные предметы***: математика, физика, информатика, технология, химия, география, биология, физкультура, ОБЖ. Эти предметы предполагают изучение мира через жесткие, заранее заданные алгоритмы, взятые из науки и ее логики. Логическая заданность выстраивания учебного содержания создают механизм доступного понимания и усвоения текста, формирования познавательных и регулятивных универсальных действий.

***Смысло-ориентированные предметы***: литература, все предметы области искусства создают условия для развития эмоций и чувств, сопереживания, способа самовыражения. В содержании учебных текстов этих предметов косвенно заложена логика формирования личностных, коммуникативных УУД.

***Позиционно-ориентированные предметы:*** история, обществознание, право, экономика. Предполагают многозначность позиций, неоднозначность трактовок событий и фактов социальной жизни. Содержание учебника отражает логику автора, подправленную редактором, что трудно воспринять и понять подростку без помощи педагога. Содержание несет в себе логику формирования преимущественно личностных, коммуникативных УУД.



Таким образом, наибольшая методическая нагрузка для учителя требуется на уроках второй и третьей группы предметов, так как необходимо проектировать к содержанию *обучения* методический аппарат, обеспечивающий системное развитие УУД в комплексе всей метапредметности. Облегчает, в некотором роде, эту работу взаимосвязанность и взаимозависимость УУД (познавательных, регулятивных и коммуникативных): они формируются за счет одних и тех же психических процессов. Поэтому в «чистом» виде невозможно их формировать, развивать и совершенствовать: один тянет за собой изменение другого. Однако регулятивные УУД рассматриваются одновременно «пусковым» и «соединительным» механизмом между познавательными, коммуникативными и в целом личностной компетенцией. Это связано с особенностями организационно-управляющего характера этого вида УУД. По своей структуре регулятивное УУД отражает *саму* учебную деятельность (целеполагание, проектирование, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция и волевая саморегуляция), одновременно являясь инструментом ее успешного формирования. Тем самым, если регулятивные УУД сформированы, следовательно обучающийся овладел и учебной деятельностью, что создает дальнейшее успешное освоение других видов деятельности, повышение мотивации к образованию, осознание интереса и ценности самообразования.

Обобщая, следует подчеркнуть, что сущность понятий «умение», «навык» определено в психологической и педагогической науках около шестидесяти лет назад, психическая и психологическая их составляющая остаются неизменными и признанными (кроме интерпретации этих понятий в *американских источниках*). Что касается понятий «универсальные учебные действия» и «компетенция», *то они* также имеют сформировавшуюся со временем сущностно-содержательную формулировку. Важно вести равный диалог на едином языке науки. Не менее значимо осознание отбора оптимальных педагогических условий развития таких психических новообразований.

**Литература**


1. Бабанский Ю.К. Методика обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
2. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. статей. М-Л., 1935. 136 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Данилов М.А., Есипов Б.П. Вопросы содержания и методов обучения нельзя решать правильно, не зная особенностей психического развития ребенка / Дидактика. М.: Просвещение, 1957. 518 с.
5. Менчинская Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1971. 272 с.
6. Менчинская Н. А. Развитие психики ребенка (дневник матери). М., 1957.
7. Шевченко Н.И. Дидактические условия формирования общеучебных интеллектуальных умений у учащихся 5-6 классов основной школы: На материале изучения истории. Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук [Электронный ресурс]. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01000248949
8. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника. М.: Знание, 1985. 78 с.

УДК 378.14

# 2.

# Подходы к реализации персонализированных траекторий обучения в условиях цифровой экономики (на примере подготовки магистрантов)

*Заславская О.Ю.*

*В статье рассмотрены подходы, позволяющие на практике реализовать переход на использование индивидуальных траекторий в обучении студентов (магистрантов) по направлению «Педагогическое образование». Рассмотрены конкретные информационные и телекоммуникационные ресурсы, используемые в процессе обучения, ориентированные на выполнение заданий с учетом потребности и возможности обучаемого.*

# **Информатизация образования**
# **Высшее образование**
# **Индивидуальная траектория обучения**
# **Электронная образовательная среда**

Персональные траектории необходимы для удовлетворения потребностей и целей в обучении каждого обучающегося. Использование в практике организации образовательного процесса персональных траекторий обучения способствует переориентации и новому пониманию обучения в течение всей жизни. Ориентиры перехода на персонализированные пути обучения обоснованы в российских стратегических документах:

- Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» по направлению «Кадры и образование» (утв. распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 г. № 1632-р).
- Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы (утв. Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203).
- Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (утв. Указом Президента Российской Федерации № 642 от 01.12.2016 г.).

Основной посыл организации обучения на основе персональной траектории заключается в проектировании такой образовательной среды, которая позволит в ходе получения знаний задействовать не только разнообразный контент, определенный как имеющимся, так и желаемым практическим и жизненным опытом, но еще и социальные, сетевые сообщества профессионалов, экспертов, других участников образовательного процесса, позволяющих связать обучение непосредственно с жизнью.

Традиционная система образования в большинстве своем основана на некотором дефиците знаний и практики. В результате чего обучающиеся должны собираться в одном месте, чтобы получить доступ к особым, уникальным знаниям преподавателя, ресурсам лабораторий, библиотек и пр. Значимость и конкурентоспособность образовательной организации таким образом определяется особыми программами, их качеством, используемыми ресурсами, которые ценны для окружающего сообщества и не могли быть доступными в другой организации.

Расширение доступа (неограниченно) к информации, большие данные знаний, возможности информационных и телекоммуникационных технологий, мобильность, разнообразие форм и неограниченность контента, создают новые потребности у обучаемых. Старые границы получения образования в замкнутом пространстве образовательной организации стираются, формируя новые организационные возможности получения образования, востребованного «здесь и сейчас».

Теория познания в сочетании с возможностями информационных и телекоммуникационных технологий позволяют создать такую среду обучения, в которой будут

эффективно сочетаться потенциал образовательной организации, обусловленный традициями, опытом и возможностями, с персонализированной поддержкой и адаптацией к современным условиям, требованиям работодателей.

В результате анализа исторической направленности образовательного потенциала сети Интернет и направлений индивидуализации [2-14] можно отметить некоторые факторы, которые привели к возникновению первичных средств массовой персонализации в обучении. Начиная с 2010 года, наблюдаем массовое использование социальных сетей, анализа больших данных, проектирования программ, основанных на технологиях искусственного интеллекта, постоянно меняющихся сервисов сети Интернет, да и развитие самой сети Интернет, систем дистанционного обучения и пр.

Эти и другие информационные средства позволяют в процессе обучения учитывать и опираться на потребности ученика, создавать особые программы, ориентированные на возможности и требования самого обучающегося.

Рассмотрим подходы, которые позволяют реализовать персональные траектории обучения студентов (на примере магистрантов).

Во-первых, персонализированное обучение, хотя и уникальное для каждого, может иметь много общих элементов и составляться из традиционного набора заданий, но обладающие определенной избыточностью. Для каждого студента составляется индивидуальный план выполнения практических, лабораторных и контрольных работ, который связывает содержание заданий с определенными познавательными запросами обучаемых, например темой дипломной работы, исследования магистерской диссертации, тематикой научно-квалификационной работы и пр., что обеспечивает персонализированный, но при этом целенаправленный, подход. Структура учебного плана не является уникальной для каждого студента, но уникальным становится их деятельность по выполнению и реализации плана, который напрямую соответствует его потребностям и устремлениям.

Во-вторых, особенности личного развития, реализуемого и в традиционной системе обучения, могут быть специфическими, но не обязательно должны быть уникальными. Персонализированное обучение направлено на совмещение прошлого опыта, полученного студентами на других дисциплинах или в процессе профессиональной деятельности, и настоящего опыта с будущим профессиональным опытом, который необходим для качественного и эффективного выполнения своих педагогических задач.

В-третьих, способы организации поддержки такого индивидуализированного маршрута обучения заключаются в переходе обучаемого в статус управляющего своим обучением на основе единых требований к качеству знаний, формируемых умений, способного принимать собственные образовательные решения.

Рассмотрим пример реализации этих принципов в рамках обучения магистрантов по дисциплине «Информатизация управления образовательным процессом».

Полностью все содержание дисциплины размещается в среде дистанционного обучения СДО (LMS)[1] (Рис. 1).

Так как это наиболее затратная часть персонализации обучения, то можно для начала воспользоваться одной из бесплатных систем дистанционного обучения, позволяющих достаточно быстро и без особых специальных навыков организовать смешанное обучение с элементами электронного обучения. К таким системам относятся: СДО с открытым исходным кодом – Moodle, электронная образовательная среда Ё-Стади, СДО Atutor, Eliademy, Forma LMS, Dokeos, ILIAS, Opigno, система для мультиплатформенных курсов электронного обучения OLAT, интернет-сервис для онлайн iSpring Online, российская разработка системы дистанционного обучения Teachbase и др.

Автор курса продумывает необходимый и достаточный набор теоретического материала для освоения содержания дисциплины в зависимости от требований рабочей программы и перечня формируемых компетенций.

Далее осуществляется подбор системы заданий, практических, лабораторных и контрольных работ. Часть из которых может носить универсальный характер, часть – иметь непосредственно уникальное содержание, а часть – строго персонализированных заданий (чаще всего это контрольные и диагностические работы, содержание которых направлено на формирование и/или развитие конкретных компетенций, которые могут находится как в зоне ближайшего развития обучаемого, так и в зоне перспективного развития).

Например, можно подготовить систему лабораторных работ, в которой количество работ представлено с заведомым избытком. Это позволит студенту выбрать необходимое количество выполняемых заданий и тематику, в соответствии с его персональными целями, согласно накопленному профессиональному опыту или потребностям (Рис. 2).

1. СДО – система дистанционного обучения, LMS – Learning Management System.

Система контрольных и диагностических работ может быть составлена с учетом результатов входного тестирования, в которое необходимо заложить ответы на вопросы, связанные с личностными особенностями или персонализированными возможностями обучаемых.

Выбор тематики практических и лабораторных работ может (и должен) осуществлять студентом самостоятельно на основе самооценки, с дозированной помощью и консультацией преподавателя. В дальнейшем он может быть скорректирован, при условии, что обучаемый может обосновать изменение выбора, доказать целесообразность и значимость для будущего профессионального развития внесенных корректив.

Лекции проводятся согласно расписанию в формате технологии «перевернутого класса», так как у студентов возникает потребность получить ответы на вопросы, которые они не могут найти без объяснения преподавателя в теоретических материалах, предоставленных в системе дистанционного обучения, и которые возникают в ходе выполнения заданий, в контексте собственных потребностей. Также, на теоретических занятиях можно и нужно показывать наиболее рациональные способы выполнения практических и лабораторных работ на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий.

Например, задание на проектирование, организацию и проведения мини-исследования по теме «Управленческие навыки учителя, их влияние на эффективность урока» может быть выполнено и представлено как в текстовом файле, так и в виде инфографики с использованием бесплатных ресурсов для ее создания (Piktochart, Creately, Infogr.am, Visual.ly, Easel.ly и др.). А задание, посвященное формированию навыков создания собственной содержательно-методической картотеки образовательных электронных изданий и ресурсов по вопросам использования информационных и телекоммуникационных технологий в

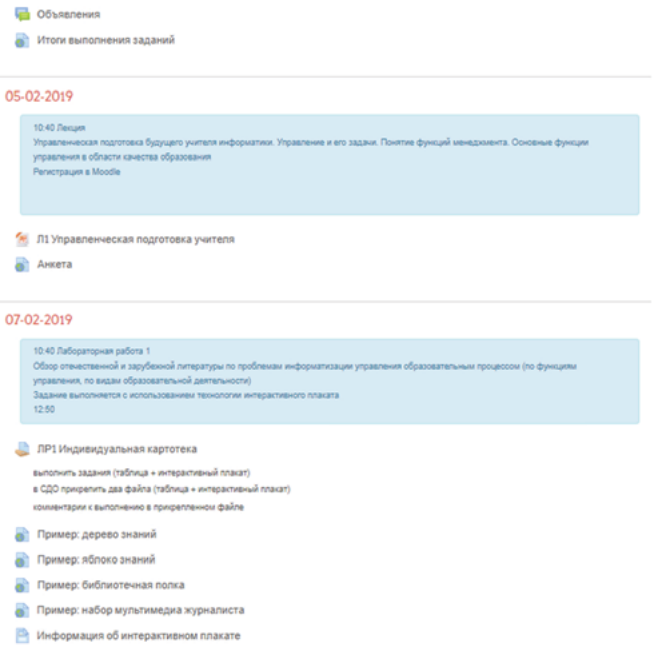



***Рис. 1.***
*Пример содержания курса в системе дистанционного обучения*

управлении образовательным процессом может быть не только выполнено с помощью табличного процессора, но и как результат визуализирован с помощью возможностей, предоставляемой ресурсом для создания интерактивного плаката (Рис. 3) (Closr.it, Mapwing, WireWax, UtellStory, Thinglink и др).

Изучение видового состава и особенностей применения средств информатизации в учебной, контрольно-измерительной, научно-исследовательской, внеучебной и организационно-управленческой деятельности

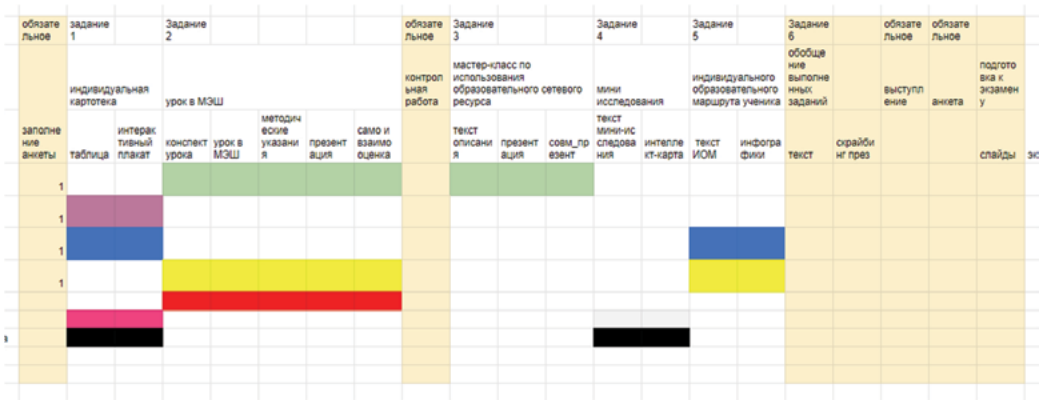



***Рис. 2.***
*Пример формирования персональной траектории обучения – выполнения студентами заданий для самостоятельных и/или практических работ*

учреждений образования может быть также выполнено в форме текстового файла и оформлено в виде интеллект-карты (ресурсы: MindMeister, Bubbl.us, Mind42, Popplet и др.) (Рис. 4).

Таким образом, способность поддерживать персонализированные траектории обучения в сочетании с информационными и телекоммуникационными технологиями существенно расширяется. На итоговом представлении выполненных практических заданий или лабораторных работ, студенту необходимо подготовить персональное выступление не более чем на 5 мин, в котором проиллюстрировать полученные результаты в ходе выполнения заданий, практических и лабораторных работ. Например, с помощью сервиса PowToon, который в бесплатной версии позволяет создать скрайбинк-презентацию длительностью не более 5 минут.

В итоговом выступлении необходимо отметить: как данный набор практических и лабораторных работ влияет на формирование нового опыта и знаний? Каким образом полученные знания можно использовать для развития собственной карьеры или профессиональной деятельности? Как изученные теоретические материалы повлияли на понимание требований к обучению? Как формулируется следующая или перспективная цель? Какие вопросы остались нерешенными и какие усилия (знания, умения и пр.) для их решения потребуется?

Таким образом, использование информационных и телекоммуникационных технологий является [1, 5] условием:

- успешной реализации индивидуальных траекторий обучения за счет увеличения доли влияния обучаемого на содержание изучаемой дисциплины, планируемый результат обучения и построение образовательного процесса;
- обеспечения свободного самоопределения обучаемого при выборе сложности, объема содержания образования, форм и методов обучения, контроля и оценки достижений;
- предоставления возможности самодиагностики учебных достижений и самоконтроля;
- управления средой и собственной познавательной деятельностью для реализации индивидуальной образовательной траектории.

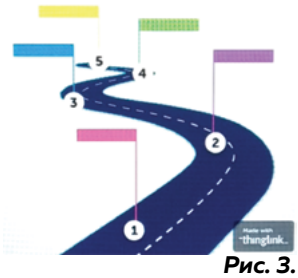


***Рис. 3.***

*Примеры интерактивного плаката содержательно-методической картотеки образовательных электронных изданий и ресурсов*

***Рис. 4.***

*Пример интеллект-карты видового состава и особенностей применения средств информатизации*

**Литература**


1. Васильченко С.Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения: на примере корпоративного обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Васильченко Светлана Хамзаевна; [Место защиты: Моск. гос. пед. ун-т]. Москва, 2012. 173 с.
2. Гаязов А. С. Индивидуальные образовательные траектории и индивидуальный образовательный маршрут. URL: http://www.tecl.ru/2015/09/09/iotiom/
3. Гриншкун В.В., Заславский А.А. Методика дифференцированного обучения информатике в системе среднего профессионального образования, основанная на использовании телекоммуникационной базы учебных материалов. Воронеж, 2015. 213 с.
4. Заславская О.Ю. Интернет как новый институт социализации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2014. № 2 (28). С. 20-24.
5. Заславская О.Ю., Кравец О.Я. Особенности построения индивидуальной траектории обучения информатике на основе динамической интегральной оценки уровня знаний. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2010. № 4. С. 47-51.
6. Заславский А.А. Эффективные приемы использования инфографики как средства индивидуализации обучения. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2014. № 3 (29). С. 94-98.
7. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальная образовательная траектория в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74-82.
8. Картополова И.В. Построение индивидуальной образовательной траектории в условиях профильной школы // Вестник НГУ. Серия: Педагогика. 2008. Том 9. Выпуск 1. С. 57-61.
9. Кравец О.Я., Заславская О.Ю. Виды и формы индивидуализации обучения информатике студентов технического вуза. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2011. № 1. С. 61-67.
10. Кравец О.Я., Заславская О.Ю., Беляев Р.В. Информационное управление процессами многоуровневой индивидуализации обучения. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2010. № 1. С. 72-80.
11. Микерова Г.Ж., Жук А.С. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11-1. С. 138-142; URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36374 (дата обращения: 18.02.2019)
12. Тужба Т. Е. Индивидуальные образовательные траектории как средство обеспечения личностно-ориентированного обучения в вузе // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире : сб. науч. тр. I Меж-дунар. науч.-практ. конф., 24-26 апр. 2013 г. / под ред. Н. Б. Карабущенко. Москва : РУДН, 2013. С. 350-355.
13. Zaslavskaya O.Yu. Components of teacher's management competency: knowledge and skills, activity, functional areas. // American Journal of Pedagogy and Education. 2013. № 1. С. 013-015.
14. Zeer E. F., Zavodchikov D. P., Zinnatova M. V., Lebedeva E. V. Individual Educational Trajectory as Intention of Subject in Continuing Education System. Nauchnyy dialog, 1: 266-279. (In Russ.).

УДК 372.03

# Инструменты педагогической диагностики в дошкольном образовании

*Карбовничек И.*

*«Будущее имеет много имен.*
*Для слабых означает*
*неизбежность,*
*Для тех, кто боится*
*неизвестности,*
*а для смелых значит шанс...»*
*В. Гюго*

*В Польше можно встретить много публикаций, которые непосредственно относятся к проблеме педагогической диагностики. Авторы посвящают свои работы методам педагогических исследований, которые практикуются в дошкольном образовании, но гораздо меньше внимания уделяется средствам диагностики. В статье автор не стремится полемизировать с другими специалистами, но предлагает описание этих инструментов, в основном психологических. В связи с этим надо понимать, что для проведения исследований должны привлекаться психологи.*

# **Дошкольное образование**
# **Педагогическая диагностика**
# **Средства диагностики**
# **Тесты**
# **Интервью**

Диагностика педагогическая – это понятие, которое состоит из двух элементов, самой диагностики и педагогического измерения. Слово диагностика происходит от греческого выражения diagnosis, что означает диагноз. Интерпретацию этого термина изучали С. Кавула, И. Лералчук, Е. Маринович-Хетка, В. Оконь, Ю. Пекарски, Б. Вилгоска-Оконь и П. Зимбардо[1]. В работах В. Оконя говорится, что «диагноз какого-либо объекта, события или ситуации проводится, чтобы получить определенную информацию и подготовиться к улучшению деятельности» [3]. П. Зимбардо считает, что «диагноз формируется на основании интервью, анализа биографических данных, тестов и ситуативных наблюдений» [7]. Из толкования терминов следует, что диагноз является основой для всех дисциплин. Таким образом, диагностика становится фундаментом для наук о воспитании.

Важность педагогического диагноза указывает А. Седлячек-Швед. Педагогическая диагностика, по мнению автора, должна представлять процесс обработки данных, а не только ведение журнала наблюдений. Процесс педагогической диагностики – это последовательность действий, направленных на решение данной проблемы. Полученные знания о ребенке педагог оценивает по определенным принятым нормам, эталонам (напр., нормам развития) и определяет действие, которое необходимо осуществить. Диагностические компетенции: когнитивная, эмоциональная и социальная составляющие междисциплинарного исследования человека» [4].

Здесь следует отметить, что диагностика функционирует в четырех измерениях: медицинском, психологическом, педагогическом и образовательном. Они не связаны между собой. Каждая рассматривает проблемы со своей стороны.

1. S. Kawula, I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, W. Okon, J. Piekarski, B. Wilgocka-Okoń и P. Zimbardo (польский вариант).

Диагностика педагогическая, в свою очередь, это отрасль знаний, которая занимается не только теорией, но и практикой диагностики. Многие авторы ее называют методологией диагноза.

Существует много описаний, анализирующих этот термин. По данным Ч. Куписевича, педагогическая диагностика – это «диагностика состояния и обусловленности определенных явлений и педагогических процессов, в том числе возможность их преобразования в логике выдвинутых предположений» [1].

По словам автора, это поэтапный процесс. Он состоит из следующих уровней:

- проверки данных, касающихся явления (т. е. определения этого явления);
- анализа его состояния, определение источника проблемы (этиология);
- формулировки прогноза (относится к результатам терапии).

Диагностика педагогическая воспринимается в контексте процесса, который интегрально связан с деятельностью воспитания, ее ходом и последствиями.

Авторы в своих работах указывали на то, что основной целью и задачей диагностики является стремление к изучению развития личности или группы.

В литературе кроме терминологического анализа представлены также и различные типологии диагноза. Одно из таких предложений представляет Е. А. Мазуркевич [2]. Автор выделяет следующие виды диагностики:

а) развивающая, относящаяся к отдельным показателям, называемая нередко в литературе как частичная диагностика. Показатели рассматриваются в аспектах:
   - *идентифицирующий, указывающий на так называемую «диагностику присвоения»;*
   - *генетический, представляющий диагностический результат на основе причинно-следственных данных;*
   - *целенаправленный, указывающий на главный результат диагностики;*
   - *фазы – связь между этапами, отраженная в результате диагностики;*
   - *прогностический (развития) – предварительный диагноз, определяющий развитие.*

б) сокращенная: о проведении диагностики целевого и генетического характера.

Из этих рассуждений однозначно следует, что педагогическая диагностика стремится не только объяснить, но и оценить явления. Цикл процедуры проходит поэтапно. Из литературы следует, что проведенные диагностические действия не могут быть лишены прогностического фактора. Субъектом воздействия для диагностики являются отдельные индивиды и сообщества (группы).

Педагогическая диагностика руководствуется следующими положениями:

1) адаптирует к потребностям и возможностям ребенка методы и средства решения проблем;
2) подбирает упражнения, вызывающие радость;
3) приучает к самостоятельности;
4) обеспечивает чувство безопасности;
5) стремится к взаимодействию родителей с педагогами.

Методология диагностики указывает, среди прочего, на оказание видов помощи разными путями.

1. Косвенный – то есть диагностика предлагает суждения (мнения):
   - *о квалификации для обучения;*
   - *об ускорении или отсрочке школьной задолженности;*
   - *о снижении существующих программных требований к ребенку;*
   - *о праве на классы терапевтического характера (с сокращенной программой).*
2. Прямой – способствует проведению с учащимися:
   - *коррекционно-компенсационных мероприятий;*
   - *логопедической терапии;*
   - *психотерапии.*

Из литературы следует, что ее диапазон включает в себя учреждения дошкольного образования. Диагностика проводится учителями сцелью:

- поиска причинно-следственных связей;
- получения обобщенных результатов;
- индивидуального планирования (в краткосрочной или долгосрочной перспективе).

Педагоги дошкольного образования проводят диагностическую документацию на двух уровнях:

а. неофициальном – это самая важная часть документации, относится к текущим потребностям и деятельности детей на каждом образовательном этапе;
б. официальном – в соответствии с конкретными требованиями, содержащими характеристики ребенка и материалы официального характера.

Сегодня педагогическая диагностика играет огромную роль, при этом следует подчеркнуть, что она является не разовым актом, а серией вопросов и ответов.

Педагогическая диагностика реализуется в учреждениях дошкольного образования и состоит из следующих этапов:

- формулировка и уточнение явления, первые гипотетические предположения со стороны учителя;
- получение информации и подбор соответствующих методов диагностики;
- анализ диагностических данных (так называемый анализ и аудит);
- обобщение результатов диагностики;
- составление прогнозов, самооценка;
- выводы.

Педагогическая диагностика способствует познанию следующих компонентов:

а) экологический объект, включающих исследование:
- *проведенных мероприятий,*
- *кадровых условий,*
- *образования и квалификации учителей,*
- *оснащения учебно-воспитательного процесса.*

б) субъекта ее воздействий, в том числе:
- *степени психофизической пригодности,*
- *поведение субъекта,*
- *его интересов и склонностей.*

в) семейного окружения ребенка-дошкольника:
- *структуры его семьи,*
- *образования родителей,*
- *материальных условий проживания,*
- *используемых методы воспитания.*

Важность современных диагностических исследований указывает Е. Заремба. В понимании автора они обеспечивают «лучшее понимание сущности выполняемых действий для того, чтобы через эту саморефлексию упростить их, лучше организовать. Объектом этого является понимание не только самого действия, целью исследования является также понимание социально-культурного контекста, чтобы добраться до сущности явлений, определяющих действие, а также фактических, часто замаскированных механизмов этих влияний. ...Лучшее понимание – это открытие правильного смысла и, следовательно, возможность улучшить практику» [6].

Педагогическая диагностика путем изучения индивидуума стремится к накоплению определенных сведений об особенностях личности и поведения ребенка.

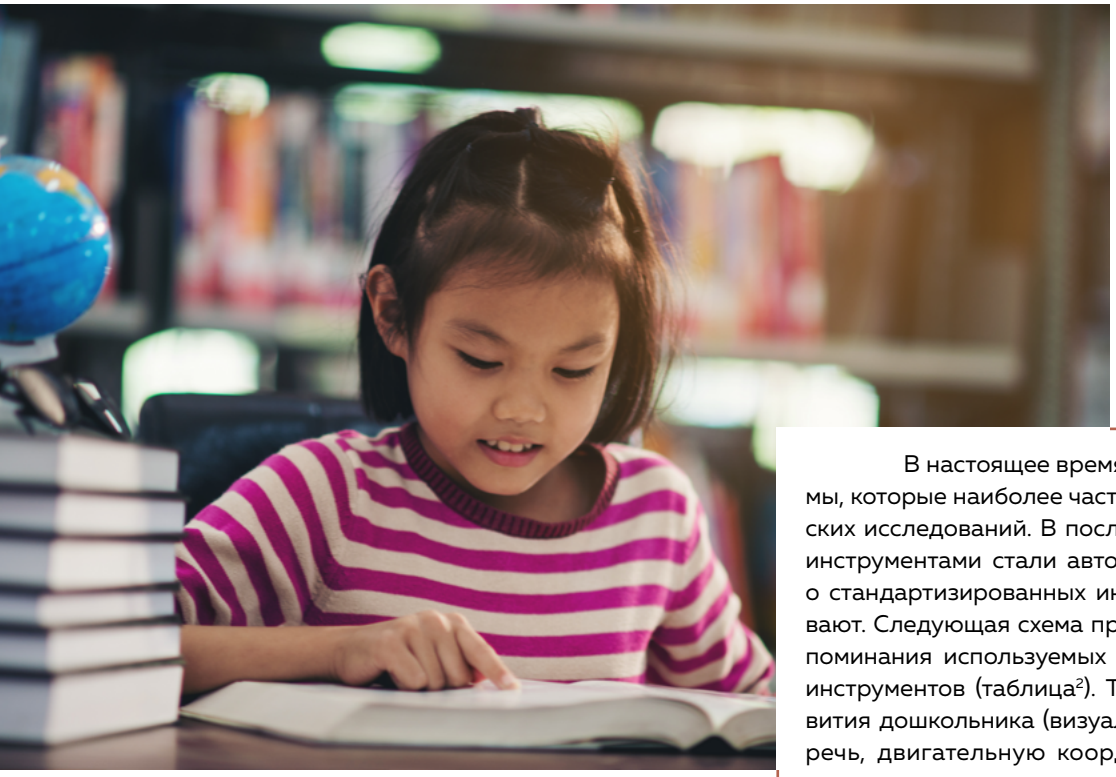
Педагоги дошкольного образования чаще всего в процессе работы учитывают дидактические (педагогические) методы диагностики. Они изучают и применяют классические педагогические методики. Методы педагогического диагностики указывают не только на учебный процесс, но, в частности, на личность ребенка. Они уделяют особое внимание на условия, которые являются важным компонентом в развитии детей. В отношении дошкольного образования они указывает на применение следующих методов и методик диагностики:

– «наблюдение (например, метод выборки событий, образцы времени, топографические, категоризированные, журналы наблюдений);
– педагогический эксперимент (например, участие ребенка в психодраме);
– беседы и интервью с ребенком (например, интервью свободное или структурированное, индивидуальное или групповое);
– проекционные методы (графические, пантомимические, словесные, театральные);
– социометрические методы (например, «угадайте, кто?»);
– тестирование, самостоятельно построенное учителями;
– анализ продуктов деятельности ребенка;
– анализ педагогических документов» [5].

Педагогические методы диагностики в основном стремятся анализировать и проверять:

- вербальные высказывания (т. е. уровня сознания ребенка, детских понятий и предметов, общую грамотность);
- графические высказывания (графомоторика, математическое и пространственное воображение, опыт, предграфические навыки);
- творческие выступления (т. е. в отношении переживаний ребенка, творческих способностей);
- физическое развитие (учет моторики, координации и пр.);
- способности и талант ребенка.

2. Таблица диагностических инструментов (в оригинале) представлена на сайте журнала в архиве.



В настоящее время это основные методы и приемы, которые наиболее часто используются для эмпирических исследований. В последнее время доминирующими инструментами стали авторские опросы. Таким образом о стандартизированных инструментах постепенно забывают. Следующая схема представляет собой попытку напоминания используемых в диагностике измерительных инструментов (таблица[2]). Таблица раскрывает зоны развития дошкольника (визуальное и слуховое восприятие, речь, двигательную координацию, поведение) и соответствующие диагностические инструменты с ссылками не первоисточники.

Педагогическая диагностика становится важным компонентом в образовательной реальности. Она занимается не только диагностикой состояния физического развития, но и психического здоровья детей. Через собранную информацию она стремится указывать и применять правильные коррекционно-выравнивающие методы.

Представленные в таблице диагностические инструменты – это в основном специализированные психологические тесты. Частично они существуют в оригинальных версиях. Однако большинство из них были переведены и адаптированы польскими учеными для проведения исследований. В настоящее время они доступны только психологу. Я считаю, что необходимо систематически расширять существующие знания педагогов детских садов в области понимания и зоны использования психологических диагностических инструментов.

**Литература**

1. KupisiewiczCz., Kupisiewicz M., Słownikpedagogiczny, Warszawa, 2009.
2. Mazurkiewicz E. A., Diagnostyka w pedagogicespołecznej, [w:] Pedagogikaspołeczna. Człowiekwzmieniającymsię świecie, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa, 1995.
3. Okoń W., Nowysłownikpedagogiczny, Warszawa, 1998.
4. Siedlaczek-Szwed A. Diagnostykapedagogiczna. Częstochowa, 1999.
5. Sitarczyk M. Poznawanierozwojudziecka – możliwościdiagnostyczneiprofilaktyczneprzedszkola [w:] Edukacjaprzedszkolnaprzełomietysiącleci. Wybranezagadnienia. Warszawa, 2001.
6. Zaremba E., Badaniaempiryczneilościowejakościowe w pedagogice, [w:] Orientacje w metodologiibadańpedagogicznych, red. S. Palka, Kraków, 1998.
7. Zimbardo P., Psychologiaiżycie, Warszawa, 1999.

УДК 37.04

# 3. Международная сертификация профессиональных IT-компетенций как инструмент планирования карьеры

*Морохова С.Н.*

*Строить карьеру – это управлять процессом профессионального роста: выявлять свои сильные стороны, учиться, получать дополнительное образование, подтверждать свои знания с помощью сертификации. Как последняя помогает при планировании карьеры? Эта проблема раскрывается в статье на примере сертификации цифровых навыков в центрах тестирования Certiport.*

**# Карьера**
**# Планирование карьеры**
**# Сертификация**
**# Цифровые навыки**
**# Certiport**
**# Autodesk**
**# Microsoft**

## Планирование карьеры

Слово «карьера» происходит от итальянского слова carriera – бег, жизненный путь, поприще. В этом смысле это слово описывает процесс постоянного движения, чем и является карьера в современном понимании этого слова. Под карьерой понимают продвижение в служебной, научной, политической деятельности. В теории управления персоналом, карьера — это результат осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанный с должностным или профессиональным ростом [1].

Несмотря на то, что карьерой чаще всего называют движение вверх по служебной лестнице, карьера может застопориться, а то и пойти на спад. Чтобы управлять этим процессом, специалисты занимаются ее планированием – осознанными активными действиями, направленными на улучшение позиций в профессиональной сфере.

Сегодня карьеру начинают планировать еще в детстве, выбирая профессию. Уже тогда нужно не только правильно примерить на себя выбранную стезю, но и предположить, каким образом после обучения можно будет найти работу: в какие компании обращаться, какие вакансии рассматривать и какие практические компетенции нужны для получения первой работы. Последнее – настоящая головная боль и рынка труда, и сферы образования.

## Нехватка практических навыков

Около 60% российских работодателей отмечают острую нехватку практических профессиональных навыков у выпускников колледжей и вузов [2].

В 2016 году Федеральная служба государственной статистики впервые провела выборочное наблюдение трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. Оказалось, что 50-60% начали задумываться о работе только после окончания вуза или колледжа [3]. Одной из причин, почему выпускники не могут устроиться после вуза – это нехватка практических знаний. Выпускники не справляются с поставленными перед ними профессиональными задачами [4]. Разрыв между навыками специалистов и требованиями работодателями – проблема глобального масштаба [5].

Да и после получения работы проблемы не кончаются. Считается, что в стране отсутствует системное решение для обновления компетенций на протяжении всей жизни. Обучение большинства людей заканчивается с выпуском из вуза [2].

В итоге мы получаем нерадостную картину: выпускники не могут устроиться на работу, так как испытывают нехватку профессиональных компетенций, а рынок труда голодает, потому что не может найти специалистов нужного уровня [6].

«Подружить» эти два лагеря может сертификация профессиональных компетенций. С одной стороны, сертификация помогает молодому специалисту доказать компании, что он чего-то стоит. С другой, сертификаты помогают рынку выявить лучших в своей отрасли. Да, возможно, у них не будет много опыта. (Этому много причин: и загруженность программ, и плохая работа вузов по обеспечению практикой и стажировками и многое другое). Но будет официальное, независимое подтверждение навыков и знаний на международном уровне.

## Цифровые навыки

В информационных технологиях всё быстро меняется, поэтому парадигма «повышать квалификацию – подтверждать знания» должна быть особенно благоприятно принята IT-бизнесом. Квалифицированный специалист быстрее и качественнее выполняет свою работу. Сегодня это касается почти всех профессий, где нужны хотя бы минимальные цифровые навыки. По версии доклада Global Education Futures и WorldSkills Russia человек будущего должен уметь работать в цифровой среде в таком же обязательном порядке, как читать и писать. Без них бухгалтер не сможет составить элементарный документ, а учитель провести урок. Более глубокие знания нужны не только программистам и инженерам, но и биологам, лингвистам, архитекторам – так называемым «digital humanities». Ученые гуманитарных дисциплин сегодня широко используют информационные технологии в своих исследованиях.

Всё это следствие цифровизации – процесса, который будет развиваться всё быстрее. Если цифровые навыки нужны всем, значит нужны способы их верификации при приёме на работу.

## Значение сертификации

Международная индустриальная сертификация — это эффективный способ независимой оценки знаний, необходимых в IT-индустрии. Это касается знаний программных продуктов таких компаний, как Microsoft, Adobe, Autodesk, Apple, EC-Council, Unity и других. Рассмотрим, что даёт такая сертификация специалистам для развития их карьеры.

Сертификация – это независимая оценка практических навыков. И она проводится только в аккредитованных центрах. В тестовых центрах Certiport сертификация проходит в формате live-in-app – то есть тестируемые не отвечают на теоретические вопросы, а в режиме онлайн показывают, как они умеют работать в сложном программном обеспечении мировых разработчиков. Сертификацию проводит не работодатель и не учебный центр. Ее организатор – сам разработчик программного продукта. Практические тесты размещены на отдельной международной платформе – именно так обеспечивается беспристрастная оценка знаний и прикладных умений тестируемого. Получить сертификат после такого экзамена – значит получить признание отрасли. Поэтому закономерно, что такие сертификаты, с персональным идентификационным номером, высоко ценятся на рынке труда.

Специалист, в резюме которого стоят значки Autodesk, Microsoft и других именитых компаний, более комфортно чувствует себя на собеседовании. Он уже выделился среди других кандидатов, потому что подтвердил свои компетенции, а гарантом этого подтверждения является серьезный международный документ, который признается во всех странах.

Сертификация помогает развивать карьеру и выходить на международные рынки. Окончив курсы, специалист подтверждает свои знания с помощью международной независимой сертификации, и таким образом информирует своего работодателя о высоко сформированных компетенциях. Кроме этого, сертифицированный специалист, выйдя на рынок с труда с предложением, наиболее других будет пользоваться спросом. Уже доказано практикой, что сертификация IT-компетенций – это серьезный шаг в сторону построения международной карьеры.

В целом сертификация IT-навыков – это инструмент в формировании личного бренда. Специалист позиционирует себя как эксперт, размещая значки сертификатов на визитке или в резюме. Педагоги поддерживают своё резюме экспертов, получая углубленные знания и подтверждая их документально.

По данным Microsoft, 91% менеджеров по персоналу учитывают сертификаты при найме на работу [7]. В быстрорастущих отраслях сотрудники начального уровня, имеющие сертификацию Microsoft Certified Solutions Associate (MCSA) или Microsoft Office Specialist (MOS), могут зарабатывать ежегодно на 16 000 долларов США больше, чем их коллеги [8].

## Certiport – мировой лидер IT-сертификации

Certiport – это компания-разработчик международной сертификационной платформы. С 1997 Certiport предоставляет целый ряд индустриальных сертификационных программ. В мае 2012 года компания присоединена к IT-гиганту Pearson VUE. Сегодня Certiport реализует ежегодно более 3 миллионов экзаменов через 14 000 тестовых центров в 148 странах мира. Альтернативы в индустрии сертификации просто нет. До 2015 года сдать экзамены на знание продуктов Microsoft можно было через центры Prometric, но теперь это можно сделать только в тестовых центрах Certiport.

## Как пройти IT-сертификацию в России?

Чтобы получить сертификат, нужно сдать экзамен. Такие экзамены – платные, и проводить их могут только авторизованные учебные центры. Certiport разрабатывает экзамены и предоставляет сертификационную платформу Console 8/Compass через сеть дистрибьюторов. Дистрибьюторы развивают рынок сертификации в своём регионоказывает техническую и маркетинговую поддержку реселлерам. Реселлер – компания, которая продаёт сертификационные программы/ваучеры и проводит экзамены. Никаким другим образом пройти сертификацию по продуктам ведущих производителей софта нельзя.

## Обзор основных сертификаций

Microsoft Office в 2013 году вошел в топ-20 необходимых навыков в представительских профессиях, где занимает 2 место по данным исследования IDC. Чтобы выявить ТОП-20 самых нужных навыков, IDC обработала 14.600.000 объявлений о новых вакансиях, которые работодатели подали с апреля по сентябрь 2013 года. Есть три основных вида сертификаций по продуктам Microsoft.

1. Сертификация MOS направлена на повышение профессиональной и личной эффективности и производительности специалистов в любой отрасли за счет высокого уровня владения офисным программным пакетом Microsoft: Word, Excel, Powerpoint, Outlook, OneNote, Access, Sharepoint.
2. Сертификация MTA предназначена для построения карьеры ИТ-специалиста в области программирования, разработки ИТ-инфраструктуры, управления базами данных и разработки программного обеспечения с применением технологий Microsoft. Сертификация проверяет основы технической грамотности начинающих разработчиков, системных администраторов, администраторов СУБД в области программирования, разработки ИТ- инфраструктуры, управления базами данных, разработки ПО с применением технологий Microsoft.
3. Сертификация MCE разработана специально для преподавателей и направлена на формирование технологической грамотности педагогов в области эффективного применения ИКТ-ресурсов в образовательном процессе для решения практических задач и развития навыков XXI века. На экзамене оценивается не уровень владения конкретными техническими средствами, а понимание преподавателями принципов применения технических средств в шести предметных областях, таких как содействие совместной работе студентов или содействие квалифицированной коммуникации

Экзамены длятся по 50 минут в формате работы с документами.

Сертификаты Autodesk подтверждают базовые и профессиональные навыки, необходимые для карьеры в сфере инжиниринга, проектировки, дизайна и архитектуры. Доступны экзамены по следующим программным продуктам компании Autodesk: Autodesk AutoCAD, Autodesk Inventor, Autodesk Revit, Autodesk Fusion.

Для дизайнеров важна сертификация по продуктам Adobe – Photoshop, Premier Pro, Dreamweaver, Flash, Illustrator, InDesign. Статус Adobe Certified Associate – базовая сертификация для построения карьеры в области графического и веб-дизайна, разработки фотографии, анимации и видео с применением инструментов Adobe. Экзамен длится 50 минут и включает в себя работу в симуляторе, выбор ответов из вариантов и операцию «drag and drop».

Сертификации для программистов помимо Microsoft MTA включают проверку знаний языка программирования Swift и игрового движка Unity.

Для специалистов по кибербезопасности актуальны сертификаты EHA: ETHICAL HACKING ASSOCIATE (Этичный хакинг) – сертификация знаний по информационной и сетевой безопасности этичного взлома, и CFA: CYBER FORENSICS ASSOCIATE (компьютерная криминалистика) – сертификация знаний на выявление хакерских атак и извлечение доказательств о киберпреступлении.

Сертификация ESB создана для тестирования и проверки базовых знаний в области предпринимательства и управления малым бизнесом.

Программа Internet and Computing Core Certification (IC³) – идеальный вариант сертификации для всех, кто хочет получить базовый уровень знаний по работе с компьютером и Интернетом. Это самый необходимый минимум навыков, который может потребоваться человеку для работы за компьютером дома, в школе, в вузе или в офисе.

Сертификация IC³ направлена на проверку знаний, которые относятся к так называемой «цифровой грамотности» и Интернету. Для получения статуса IC³ необходимо сдать три экзамена, прохождение каждого из которых занимает около часа: фундаментальные компьютерные знания (компьютерное оборудование, программное обеспечение, использование операционной системы); знания ключевых приложений (общие навыки работы с компьютером, обработка текстов, таблиц, приложения по подготовке презентаций); знания коммуникативных средств (сети и Интернет, электронная почта, использование Интернета, влияние компьютеров и Интернета на общество).

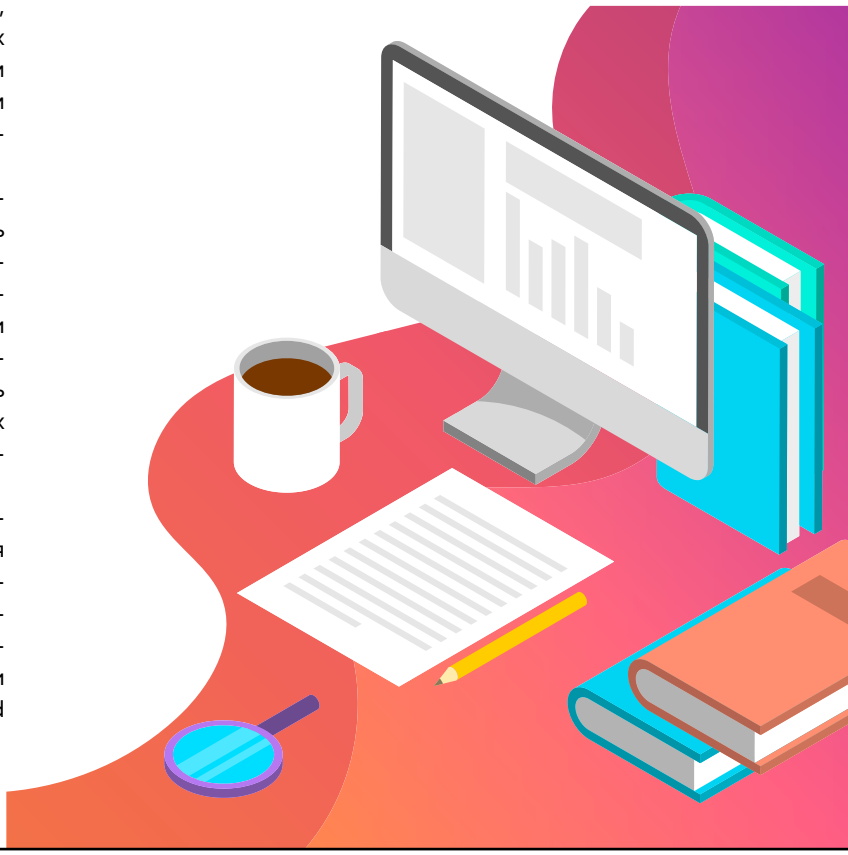
## Сертификация для школьников и студентов

Как мы упоминали ранее, планирование карьеры – это процесс, который начинается с выбора профессии, вуза, колледжа, образовательного пути. От решений, принятых в 16 лет, во многом зависит развитие карьеры во взрослом возрасте. Сертификация IT-знаний может стать хорошим стартом для карьеры: полученные статусы помогут получить первую работу и стажировку.

Популяризировать сертификацию среди школьников помогают бесплатные олимпиады. Это возможность в соревновательной форме подтвердить экспертные знания. Это хорошо для индустрии: чем больше сертифицированных молодых специалистов, тем легче найти среди них подходящих специалистов. Это хорошо и для образовательных учреждений, которые помогают проводить сертификационные олимпиады. Чем больше успешных детей выпустила школа, тем престижнее она в глазах обществах, тем лучше ее финансирование и оснащение.

Одной из таких олимпиад является Международная олимпиада «Траектория будущего» – единственная олимпиада, где детям дают возможность бесплатно получить международные сертификаты. Победителей включают в реестр талантливых детей и дают возможность пройти стажировку в IT-компании. Победители в номинации Microsoft Office едут на глобальный чемпионат MOS World Championship.

Карьера – путь, который начинается с детства, с профессионального определения. На этом этапе важно показать себя, получить независимую оценку, попробовать свои силы, получить подтверждение своих знаний. Сертификация помогает начать карьеру, когда нет опыта. На следующих этапах профессионального становления может возникнуть задача – выделиться, отстроиться от конкурентов, быть готовым доказать свою компетентность. Здесь сертификация помогает поддержать профессионала, который выходит на конкурентный рынок. Учитывая особенности IT-сертификации, бизнес, для которого важна эффективность персонала, придает значение IT-сертификации благодаря принципу независимой оценки и практической направленности тестов и в первую очередь развивает карьеру сертифицированных сотрудников.



**Литература**


1. Управление персоналом: Учебник / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 560 с.
2. Доклад The Boston Consulting Group «Россия 2025: от кадров к талантам». URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf
3. Итоги выборочного наблюдения трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html
4. Шмидт Ю.Ю. Выпускник ВУЗа: проблемы трудоустройства / Сб. материалов II регионального форума «Молодежь. Инициатива. Развитие». Нижний Тагил, 2016. С. 128-131.
5. Skills Gap is a worldwide Concern: Global Knowledge 2017 IT Skills and Salary Report. URL: https://www.legacynextstrategies.com/single-post/2017/04/26/Skills-Gap-is-a-worldwide-Concern-Global-Knowledge-2017-IT-Skills-and-Salary-Report
6. Аналитики объяснили причину кадрового голода. URL: https://www.rbc.ru/own_business/03/12/2018/5c050bde9a7947be2dd961ac
7. Microsoft Certification Program Satisfaction Study. Microsoft (апрель, 2012).
8. Anderson, Cushing, and John F. Gantz (Андерсон, Кашинг и Джон Ф. Гантц). Skills Requirements for Tomorrow's Best Jobs: Helping Educators Provide Students with Skills and Tools They Need. IDC и Microsoft (октябрь, 2013) URL: https://news.microsoft.com/download/presskits/education/docs/idc_101513.pdf

УДК 37.04

# Профессиональные пробы по методу 360°

*Смирнов А.Ю.*

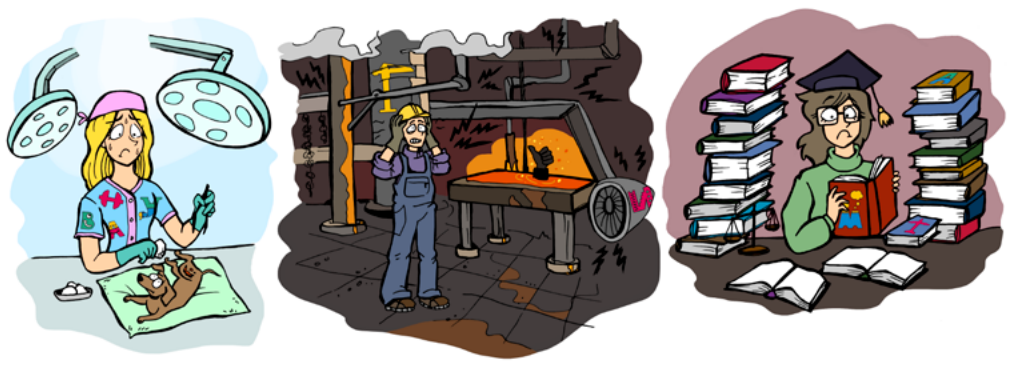
*В статье рассматривается новый подход к проведению профессиональных проб для школьников и взрослых, позволяющий преодолеть ограничения традиционных профпроб. Данный метод предложен Центром исследований «Навигатум» и состоит из трех компонентов: а) Атласа профессионально важных качеств для более, чем 2,5 тысяч актуальных профессий; б) программы ассессмент-центра, которая позволяет провести оценку профессионально важных качеств, а также оценить работу испытуемого в различных условиях труда; в) методики оценки соответствия, позволяющую отсечь заведомо непригодные для испытуемого виды деятельности.*

# **Профессиональная ориентация**
# **Профессиональные пробы**
# **Атлас современных профессий**
# **Профессионально важные качества**
# **Ассессмент-центр**
# **Выбор профессии**

В рамках методики системной профориентации профессиональные пробы – один из важнейших этапов выбора профессии, который рекомендуют пройти каждому абитуриенту, перед тем как окончательно определиться с будущей специальностью или направлением профессионального образования.

Профессиональные пробы – возможность испытать себя в конкретной профессии – вновь возрождающийся формат профессионального сопровождения, предлагаемый как школьникам старших классов, так и взрослым, выбирающим новую профессию.

Пропедевтикой профпроб можно назвать короткие виртуальные или выездные экскурсии, которые помогают избавиться от стереотипных представлений, чаще всего навязанных медиа. Милые 14-летние городские «ветеринары» с ужасом смотрят на процесс обработки открытых ран у домашних животных. До экскурсии это действие происходило для них за закрытыми дверями. Посетив заводской цех, ученики вытаскивают беруши и удивляются: как в этом шуме и грохоте работникам цеха удается с сориентироваться и даже общаться друг с другом? Посмотрев на количество многостраничных томов только одного судебного дела, поневоле начинают иначе относиться к профессии адвоката, до этого воспринимавшейся как чистая синекура (*«...пришёл в суд, красиво высказался, тебе все аплодируют и платят безумные гонорары»* – из опроса школьников 10-х классов, Москва, 2017).



Но увидеть – еще не значит попробовать. Одно дело смотреть, как ловко сварщик сшивает два листа металла, оставляя тонкую ровную нитку шва, а совсем другое – своей рукой вести массивный «держак» включенного сварочного аппарата.

Однако, профпробы проводят разные люди и далеко не каждому повезет встретить хорошего наставника, который вовремя ободрит, похвалит за первый сделанный шов, даст насладиться тем приятным чувством собственного могущества, когда своими руками создаешь новую конструкцию. А что, если мастер пожалел доброго слова, «сэкономил» на кивке головой в нужный момент? Или еще хуже, пробурчал что-то о происхождении рук из ног? Как поменяется ощущение от пробы у новичка?

*«Сначала нас привели в какое-то темное помещение, мы даже не смогли все разместиться. Передавали из рук в руки ножницы, которыми надо было быстро отрезать прядь волос у манекена, после чего отдать ножницы другому. Мне очень не понравилось»* – опрос школьников, прошедших серию профпроб (Екатеринбург, 2016). Другая группа школьников прошла профпробы по этой же профессии, но на территории иного колледжа – все оценки мероприятия были высокими.

Опрос учащихся 9-11 классов показал, что наиболее важными факторами, влияющими на ответ «подходит ли мне эта профессия», оказались:

- внешний вид помещения, где проводятся профпробы;
- техническое оснащение и внешний вид/качество рабочих инструментов;
- доброжелательность мастера, встречающего учеников.

А вот сам рабочий процесс учащиеся ставят лишь на 6-7 места.

На глубинном интервью школьники рассказали, как их собственный эмоциональный фон влияет на оценку профпроб: *«Нас сорвали с уроков, минут сорок продержали в автобусе, потом повезли через полгорода. Сопровождающая все время на нас покрикивала»*. Результаты профпроб этого дня у всей группы: 2-3 балла из 10.

Сравните: *«Мы очень удивились, когда девушки, проводившие занятие, пригласили нас есть торт, который они приготовили специально для нас своими руками»*. Это было мероприятие в колледже по специальности гостиничный сервис. И девочки, и мальчики оценили на 8-10 баллов (из 10) как саму профессию, так и результаты своих проб.

Весной 2018 года специалисты Центра исследований Навигатум подсчитали количество профессий, предлагаемых для профпроб на территории Российской Федерации: 560 уникальных профессий[1]. Среди этих профессий встречались как массовые: парикмахер, повар, горничная, так и экзотические: нейротехнолог, оператор дронов и т.п..

Почти 65% предложений пройти профпробы были от системы среднего профессионального образования. Второе место поделили между собой образовательные центры работодателей и частные коммерческие организации, предлагающие профориентационные услуги.

Интересно, что ряд «профпроб» предлагают пройти... детские сады. Предложение действительно для детей младше 7 лет. Что это, дань моде? Однозначного ответа дать нельзя.

Пятьсот шестьдесят профессий доступных для профпроб. Много это или мало? По состоянию на 2015-й год, на российских job-сайтах было свыше 10 тысяч уникальных профессий, специальностей и должностей. Получается, мы можем попробовать свои силы всего в 5,6% от всех существующих должностей и профессий, востребованных современным работодателем.

Конечно, далеко не каждую профессию можно попробовать. Для многих из них требуется длительная профессиональная подготовка. Представьте профпробу хирурга или сталевара. Как минимум, необходимо знать, что делать. Но эти ограничения – ограничения вчерашнего дня.

Виртуальная реальность и специальное программное обеспечение позволяют попробовать себя и пилотом истребителя, и теми же хирургом и сталеваром. Надев VR очки и взяв в руки инструмент, сначала ты следуешь встроенным подсказкам: нажимаешь подсвечиваемые кнопки или делаешь разрез (или варишь шов) один в один с подсвеченными направляющими линиями, показывающими, как держать руку, что и за чем делать. Затем действия можно повторить самостоятельно, без подсказок. В случае грубых ошибок загорятся красные линии, обозначающие коридор для движений. Чуть позже задача усложняется:

1. Считались открытые предложения, размещённые в сети Интернет, с актуальностью 2014-2018 гг.

учитываются ограничения по времени, генерируются отвлекающие факторы, как в реальной рабочей ситуации.

Но, к сожалению, и высокие технологии не решают другой важной проблемы профпроб: школьник не имеет столько времени, чтобы попробовать себя в каждой профессии. Даже 560 доступных для профпроб профессий, будь они все в одном городе, заняли бы несколько лет на их прохождение.

Как же выбирать профессии? Сделать выбор между техническими и гуманитарными профессиями и специальностями? Попробовать только рабочие? Или инженерные? Или творческие? А может примерить профессии из сферы услуг?

Для нас наиболее перспективным решением кажется концепция **«Профпроб 360°»**. Суть метода заключается в использовании 3-х инструментов:

1. **«Атласа современных профессий и должностей»**, в котором для каждого вида деятельности подробно расписана карта востребованных профессионально важных качеств, а также подробная таксономия деятельности, включающая свыше 36 параметров описания труда (виды рабочих мест, характер и условия труда, темп и ритм, ...), а также медицинские противопоказания и оптимальные психологические особенности. Атлас позволяет вывести список корневых компетенций.
2. Специальный **Ассессмент-центр**, в котором по 3 или 5-дневной программе необходимо выполнить ряд разнообразных заданий, проверяющих испытуемого по всему набору корневых профессионально важных качеств.
3. **Формула взвешивания и ранжирования соответствий**, которая позволяет проранжировать подходящие для испытуемого виды деятельности. Формула соотносит результаты выполненных заданий в Ассессмент-центре с данными Атласа, взвешивая более чем из 5,25 млн. комбинаций для нескольких тысяч профессий (база профессий и должностей постоянно пополняется).

Интересно, что итоговым результатом является не список подходящих профессий, а список с высокой точностью оценки НЕподходящих профессий. Такой способ оценки результатов не суживает возможности выбирающего, а позволяет избежать серьезных ошибок выбора.

Благодаря профпробам, открываются новые возможности для школьников и взрослых, думающих о том, как не ошибиться при выборе профессии. Обидно потерять 3-5 лет на обучение профессии, которая тебе не подойдет. Еще в большей выгоде могут оказаться работодатели и учебные учреждения, получающие подробную карту сильных и слабых качеств соискателя, а также предпочтительные для него виды и условия труда. Они смогут с высокой точностью оценить, какое место в организации будет оптимальным для данного соискателя.

**Литература и электронные источники**

1. Атласе современных профессий и должностей. URL: https://navigatum.ru/atlas
2. Сергеев И. С. Профессиональные пробы в вопросах и ответах / И. С. Сергеев, И. В. Кузнецова, Е. А. Никодимова // Профессиональное образование. Столица. 2016. №6. С. 2-9.
3. Смирнов А.Ю. Дневник профессий. Дневник самоопределения / в сборнике статей Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы организации практико-ориентированных форматов профориентационной работы в образовательных организациях». 7-8 ноября 2018 года, г. Нижний Новгород. URL: http://www.niro.nnov.ru/?id=42036

УДК 37.047

# 4. Основания для поиска и оценки потенциала распространения успешного отечественного профориентационного опыта

*Родичев Н.Ф.*

*В педагогическом и работодательском сообществах нарастает потребность в обобщении и распространении опыта «лучших практик» профессиональной ориентации обучающихся всех возрастных категорий, создаются банки такой информации и ссылок на их описания. Многообразие «заказчиков» и «исполнителей» профориентационных технологий, широкая палитра ее содержания, форм и методов ставят задачу обоснования признаков, по которым будут структурироваться сведения о них, описание новых форматов, вестись поиск, анализ и оценка возможности трансляции.*

# **Профессиональная ориентация**
# **Сопровождение профессионального самоопределения**
# **«Лучшие практики»**
# **Признаки структурирования**
# **Трансляция опыта**

В 2018 году Министерством просвещения РФ было объявлено о создании национальной системы профессиональной ориентации школьников и обозначены основные ее составляющие. Представления педагогической науки о системах в целом и о системе профессиональной ориентации, в частности, не позволяют рассматривать обозначенные компоненты как системные. Вместе с тем, данную инициативу возможно рассматривать как начало важной работы, контуры которой были обозначены в Указе Президента России от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», а также детализированы в Перечне поручений Президента РФ (Пр-328, п.1) по итогам встречи с участниками Всероссийского форума «Наставник», состоявшейся 14 февраля 2018 года (реализация проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11 классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее»).

Также в данном контексте следует отметить роль государственного участия в профориентационной работе, актуальность которой Президент РФ В.В. Путин подчеркнул в Послании Федеральному собранию РФ 1 марта 2018 года.

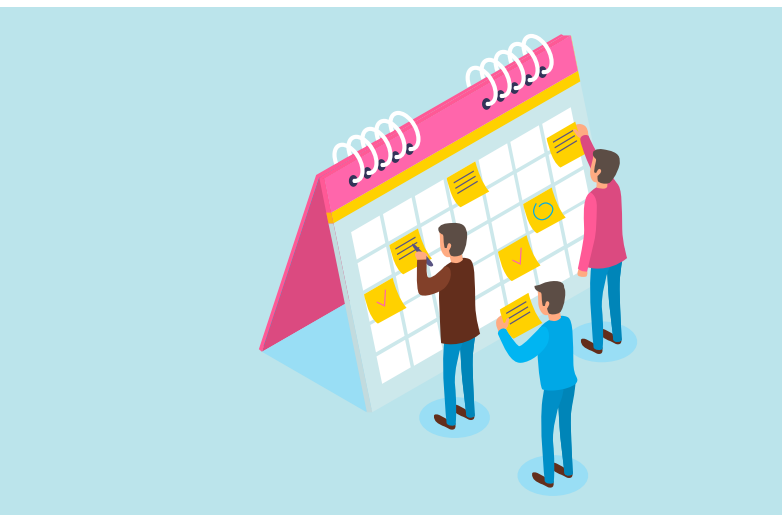
Для решения данных задач представляется весьма актуальным детальное изучение повседневного опыта и «лучших практик» сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в отечественных образовательных организациях. Как правило, ранее осуществлявшаяся работа по сбору и анализу материалов «лучших практик» демонстрировала значительную неоднородность в развитии региональных, территориальных и локальных моделей организации профориентационной работы как в количественном, так и в качественном отношении [2].

Представленные практики чаще всего характеризовались дефицитом комплексности работы, недостаточной инновационностью, невыраженностью опережающего характера. Отмечалось, что весьма часто работа проводится преимущественно со старшими школьниками в ущерб обучающимся других возрастных периодов, не охваченным профориентационной работой. В ряде случаев под видом профессиональной ориентации осуществлялась деятельность по агитации студентов в отношении выбора организаций профессионального и высшего образования. Наконец, содержание и методы профориентационной работы, реализуемой в образовательных организациях, были преимущественно ориентированы на решение задач помощи обучающимся, к профилям обучения,

специальностям и направлениям подготовки и в гораздо меньшей степени – к реальным потребностям территориальной экономики [1].

Представляется очевидным, что использование результатов изучения «лучших практик» профориентационной работы должно аргументировано обеспечивать выбор приоритетов в конструировании культуросообразных технологий сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, что представляется особо важным, в первую очередь, в силу сложившейся негативной традиции бессистемности, противоречивости и односторонности реализации профориентационных технологий как непосредственно, в общеобразовательной школе, так и в целом, на разных уровнях управления профессиональной ориентацией. Данная составляющая приобретает особое значение и по причине распространения в последние годы нигилистического умонастроения, распространяющегося, в том числе, и на педагогические смыслы формирования субъекта труда.

Роль формируемых банков «лучших практик» как совокупности описаний уникального успешного опыта – не только в оживлении при помощи реальных кейсов стоящих перед отечественной педагогической наукой задач переподготовки отечественных педагогов на основе обновления теоретических представлений о профессиональной ориентации в постиндустриальный период развития общества. Она также и в анализе текущего опыта профориентационной работы во всем многообразии социокультурных обстоятельств, создании общедоступных навигаторов по новым и традиционным форматам профориентационной работы с учетом территориальных особенностей.



В современной педагогической практике образовательные организации не выступают, как правило, в качестве заказчика или исполнителя профориентационной работы. Благополучателями результатов педагогического сопровождения профессионального самоопределения выступают работодатели, обучающиеся и их родители. Однако роль образовательных организаций как посредников, представляющих интересы обучающихся и их родителей, возрастает высокими темпами в силу повышения интереса к профессиональной ориентации как со стороны государства, так и со стороны субъектов экономической сферы.

Анализ «лучших практик» показывает, что в сфере профориентационно значимых взаимодействий в значительной мере выросла роль собственно работодателей и их объединений (как наиболее заинтересованных субъектов), организаций дополнительного образования детей (также выступающих посредниками, представляющими интересы обучающихся); родителей; территориальных органов государственного управления (обеспечивающих координацию профориентационно значимых взаимодействий, инициирующих такие взаимодействия), профессиональных образовательные организаций, вузов. В ряде случаев «ответственными» за профориентацию на той или иной территории выступают специализированные организации, подчиненные Министерству труда и социальной защиты Российской Федерации, либо другим ведомствам.

Увеличилась роль представителей заинтересованных в выявлении и удержании талантов федеральных ведомств, представителей отраслей и крупных корпораций, создающих оригинальные профориентационные практики. Кроме этого, появилось существенное количество «игроков», которые еще вчера рассматривались как несистемные, но сегодня таковыми уже не являются: субъекты так называемой новой системы дополнительного образования, ЦМИТы, представители юниорского движения WorldSkills и программы JuniorSkills, финансируемые государством и бизнесом НКО, общественные организации, разработчики компьютерно-опосредованных навигационных и рекомендательных инструментов (связка проектов Inlearno и Intalent и пр.), организаторы лагерных и каникулярных профориентационных смен и даже крупные рекрутинговые кадровые агентства, заинтересовавшиеся «нишей школьной профориентации» (Superjob) и т.д. И, конечно же, резкий рост наблюдается в области предложений со стороны коммерческой профориентации, сильно поляризующейся в последнее время по качеству предоставляемых услуг.

Анализ имеющихся обобщений региональных практик профориентации демонстрирует, что задачи развития системы профессиональной ориентации могут быть включены в региональную программу развития образования (что, однако, не гарантирует такого развития), а могут в ней никак не упоминаться (но при этом в регионе имеется значительный рост числа профориентационно значимых инициатив).

Для поиска роли анализа «лучших практик» профессиональной ориентации значимой задачей является выбор признаков, по которым будет производиться структурирование информации о реализации профориентационной работы в регионах и на территориях.

Например, допускается возможность предусмотреть возможность структурирования банка практик по признаку периода развития практики: «растущая» практика (создание условий, экспериментальная проверка, характеристики процесса внедрения); либо успешно функционирующая практика.

Возможно разделение по приоритетности «заказчика»: обучающийся или субъект экономической сферы (либо – как вариант: практики преимущественного взаимодействия обучающегося во «внутреннем контуре» с педагогами; практики организации прямого или опосредованного взаимодействия образовательных организаций с субъектами экономической сферы).

Очевидным представляется, что ожидаемым окажется упорядочивание по принадлежности практики к тому или иному признаку, отражающему, в ряде случаев, и характеристики потенциала применения либо трансляции практики:

- «уровню» (локальный, муниципальный, региональный, федеральный);
- «внешнему заказчику» (ведомство, отрасль, корпорация, профориентационная коммерция);
- вовлеченности разных типов образовательных организаций (профессиональные образовательные организации, вузы, организации дополнительного образования, т.н. «новые формы образования», реализуемые в рамках Поручений Президента РФ);
- характеристик партнерств (ситуативное партнерство, межведомственное взаимодействие, частно-государственное партнерство);
- соревновательности и дискретности во времени (периоды лагерных смен, выполнения проектов в «Кванториумах» и ЦМИТах, юниорского сегмента конкурсов профмастерства, пролонгированные проектные активности);
- по ориентации на контингент обучающихся с определенными потребностями или особенностями (ограничения, связанные со здоровьем; трудные подростки; одаренные дети; дети мигрантов; дети-сироты; дети, обучающиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа);
- по степени вовлечения родителей, использования возможностей предмета «Технология» для профориентационных целей, представленности в средствах массовой информации, пиар-поддержки и пр.

Проведенное с учетом перечисленных признаков структурирование и обобщение хода и результатов реализации профориентационной работы в образовательных организациях обеспечит возможность проведения сравнительного анализа наиболее часто используемых инструментальных подходов к сопровождению профессионального самоопределения, которые можно, в свою очередь, рассматривать как перспективные для условий постиндустриального общества, с учётом их преимуществ и ограничений, либо как устаревающие.

Сочетание полноценного анализа «лучших практик» с культуросообразным научно-методическим сопровождением современной профессиональной ориентации обеспечит согласование между собой составляющих территориальных моделей организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, станут основой для построения его на основе социального диалога, межинституционального взаимодействия и частно-государственного партнерства.

**Литература**

1. Блинов В. И., Сергеев И.С. Движение WorldSkills Russia как инструмент профориентации: выгоды и риски // Актуальные проблемы профессионального образования: колл. монография / Авт. – сост.: С. Н. Чистякова, Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов. М.: Экон-Информ, 2016. С. 239-242.
2. Сергеев И. С., Родичев Н.Ф., Сикорская-Деканова М. А. Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 4. С. 39–50.

УДК 159.9

# Связь агрессивности юношей и выбора стратегии поведения в конфликте

*Луканенкова Д.М.*

*Исследуется связь между уровнем агрессивности юношей и их выбором стратегий поведения в конфликте. Полученные результаты позволяют выявить юношей уровнем агрессивности выше среднего подготовить программу психолого-педагогических рекомендаций с целью сформировать у юношей компетенцию эффективного разрешения конфликтов.*

# **Агрессивность**
# **Конфликт**
# **Стратегии поведения в конфликте**
# **Юношеский возраст**

В современном обществе на фоне обостренной и напряженной политической, экономической и социальной обстановки наблюдается рост агрессивности и конфликтности в поведении, в том числе, в юношеском возрасте. На почве социальных противоречий увеличивается число межличностных и межгрупповых конфликтов, а также общий рост агрессивных проявлений как на индивидуальном уровне, так и на уровне социальной группы. Понятие «конфликт» существует и в житейской, и в научной психологии. С его помощью мы в обыденной жизни описываем широкий круг явлений, от семейной ссоры до военного столкновения государств. Согласно большому психологическому словарю под понятием конфликт понимается: «... актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов и даже столкновения самих оппонентов» [3, 213]. Попадая в конфликтную ситуацию, человек руководствуется определенными стратегиями поведения. Стратегии поведения участников конфликта классифицируются в зависимости от того ориентированы они на достижение своих целей или же целей партнера. К. Томас, создатель теста по выявлению стратегий поведения в конфликтной ситуации, в ходе своих исследований разработал схему, на которой изобразил пять возможных стратегий/стилей поведения в конфликте. В зависимости от того, каким образом человек действует в конфликте будет зависеть развитие и исход конфликтной ситуации. Стратегии, направленные на уход от конфликтного взаимодействия, в меньшей степени интересуют ученых конфликтологов [6].

Следующие стратегии считаются общепризнанными среди специалистов, хотя исследователи оставляют за собой право описывать их в различных терминах: доминирование, избегание, уступчивость, сотрудничество, компромисс [1].

Из описания каждой стратегии видно, что не все из них считаются эффективными. Однако каждая в определенной ситуации может быть более эффективной, чем другие. Завершение конфликта выражается в прекращении конфликтной ситуации по любым причинам. Основными формами завершения конфликта являются разрешение, урегулирование, затухание, устранение, перерастание в другой конфликт. Исход конфликта — это результат противостояния оппонентов с точки зрения состояния сторон и их отношения к объекту конфликта. Разрешение конфликта является процессом, включающим в себя анализ и оценку ситуации, выбор способа разрешения конфликта, формирование плана действий, реализацию плана и (или) его коррекцию, оценку эффективности действий.

| | |
|---|---|
| **доминирование (конкуренция, соперничество, борьба, напористость)** | навязывание другой стороне предпочтительного для себя решения. Исследователи полагают, что данная стратегия не эффективна для решения проблем, так как оппонент лишен возможности реализовать свои интересы. Такая стратегия не может быть применима, если предполагается дальнейшее взаимодействие людей, подразумеваются длительные отношения, например, совместная работа, дружбу и т.д. |
| **уход (избегание, игнорирование)** | попытка уйти из конфликта при минимуме затрат. В этом случае конфликт не завершается, а затухает. В случае затянувшегося конфликта уход из него может стать вполне конструктивной реакцией. |
| **уступчивость (иногда обозначается как приспособление)** | вынужденный или добровольный отказ от борьбы и сдача своих позиций. К такому выходу из конфликта может привести значительный ущерб, полученный в процессе конфликта, угроза еще более серьезных негативных последствий, отсутствие шансов на иной исход, давление третьей стороны. |
| **сотрудничество (кооперация, интеграция)** | считается наиболее эффективной стратегией поведения в конфликте. Направленность оппонентов на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения. |
| **компромисс** | желание оппонентов завершить конфликт частичными уступками. Эффективен в случаях: понимания оппонентом, что он и соперник обладают равными возможностями; наличия взаимоисключающих интересов; удовлетворения временным решением; угрозы потерять все. |

Конструктивным разрешением конфликта считается максимальное разрешение противоречия и победа в нем правого оппонента [14].

Выбор той или иной стратегии поведения в конфликте связан как с самой конфликтной ситуацией, так и с личностными особенностями человека, например, с такой личностной характеристикой, как уровень агрессивности.

Очень часто можно встретить смешение понятий «агрессия» и «агрессивность». Многие авторы представляют их как синонимичные друг другу [7]. Эти понятия действительно довольно близки, но, тем не менее, следует отделять одно от другого. Рассмотрим различные варианты определений, предложенные психологами, занимавшимися данной проблемой. Первое из них принадлежит, А. Бассу и звучит следующим образом: «агрессия – это любое поведение, содержащее угрозу или причиняющее вред другим» [13]. Второе определение, которое предложил Берковиц, подчеркивает, что агрессия должна включать в себя намерение обидеть или причинить вред, а не только приводить к таким последствиям [2]. Т.е. по мнению Берковица, именно факт наличия намерения делает то или иное действие агрессивным. И третье определение, предложенное Зиллманом, сводит агрессию только лишь к причинению другим телесных или других физических повреждений [14].

В большом психологическом словаре, дается следующее определение: «агрессия (от лат. aggressio — нападение) – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.)» [3].

Агрессия, как мы установили, является единичным действием или рядом взаимосвязанных действий, направленных на определенный объект, с намерением причинить вред. Она является следствием определенных внутренних мотивов, чувств и актуальных эмоциональных состояний [7].

Теперь можно перейти к определению понятия «агрессивность». А. А. Реан считал, что агрессивность – свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии [10]. С мнением, что агрессивность – это именно характеристика личности соглашались многие ученые. Е. П. Ильин лишь возражал, что агрессивность может выражаться в готовности: «...готовность к чему-либо — это мотивационное состояние человека, а не свойство личности» [8]. Поэтому он предлагал использовать слово «склонность» и давал следующее определение: «агрессивность — это свойство личности, выражающееся в склонности (установке) человека решать возникающие проблемы агрессивными способами: в случае нехватки чего-то — отнять, в случае эмоционального напряжения (злости, гнева) — разрядить его с помощью ругани, удара, ломания вещей и т. п.» [8].

Таким образом, агрессия понимается как форма поведения человека, включающая в себя два важных компонента: намерение причинить вред, и сам факт его причинения; агрессия может быть обусловлена множеством факторов такими как личностные особенности, эмоциональные состояния человека, его мотивы и т.д. Агрессивность определяется как характеристика личности, которая выражается в готовности к совершению агрессивных действий.

Одной из отличительных черт юношеского возраста является максимализм, что может проявляться в недостаточной гибкости поведения юношей. В случае наличия агрессивности как стабильной черты личностного проявления подобная негибкость будет встречаться при попытке разрешения конфликтных ситуаций. Агрессивность часто проявляется, когда юноша оказывается в ситуации противоречия между стремлением к большей самостоятельности и определенными ожиданиями общества [11]. Такое несоответствие может спровоцировать конфликт и как следствие агрессивные действия. Если в ситуации конфликта затрагиваются существенно значимые ценности и идеалы, тогда он будет стремиться их отстоять, выражая несогласие с принятыми законами и нормами.

В большинстве жизненных ситуаций только одна из упомянутых выше стратегий поведения признается эффективной – это по классификации Томаса стратегия сотрудничества. Однако стратегии достаточно ситуативны, и в различных ситуациях условно «негативные» стратегии могут приводить к позитивному разрешению конфликта.

От выбора стратегии будут зависеть исход конфликта и дальнейшие взаимоотношения оппонентов. Можно предположить, что выбираемая юношами неэффективная стратегия поведения, не способствующая разрешению противоречия, связана с высокими показателями агрессивности: юноши с высоким уровнем агрессивности будут придерживаться определенной стратегии вне зависимости от ситуации, т.е. стратегий, которые в контексте различных ситуаций будут неэффективны. Ситуация конфликта будет меняться, но стратегия поведения таких людей будет неизменна и постоянна.

В работах различных психологов также затрагивается различные аспекты как агрессивности, так и формирования совладающего поведения [4, 5, 12].

Знание особенностей личности, с которыми связан выбор неэффективных стратегий поведения в конфликте, может помочь в работе с нарушениями поведения и в выборе эффективных стратегий для осуществления эффективной коммуникации.

Исследование проводилось в течение весеннего семестра 2018 года в форме опросного обследования в электронной форме онлайн. Участники перед проведением опроса были проинформированы в общем виде о целях исследования, о форме заданий и о количестве времени, необходимом для заполнения опросников. Также участники имели возможность отказаться от участия в исследовании. Было опрошено 48 человек в возрасте от 17 до 22 лет (средний возраст которых 20 лет): юноши и девушки, студенты московских ВУЗов (МГИМО, МГУ, МГЛУ, МГМСУ, РАМ им. Гнесиных, ГАУГН, РОСНОУ, ВШЭ), обучающихся на 1-4 курсах, среди которых 10 юношей и 39 девушек.

Была выдвинута гипотеза, что существует связь между уровнем агрессивности юношей и доминирующей неэффективной стратегией поведения.

В качестве методического аппарата для проверки выдвинутой гипотезы в рамках исследования были использованы два опросника: «Опросник Басса-Дарки для диагностики склонности к различным формам агрессивного поведения» и «Тест на поведение в конфликтной ситуации, или Тест описания поведения Томаса». Максимальный балл агрессивности по результатам методики составляет 94 балла, средний – 28-49 баллов, минимальный – 0 баллов. По результатам исследования выборки минимальный показатель агрессивности среди испытуемых 16,7 баллов, максимальный – 112. Более 50% (32 человека) испытуемых получили баллы выше среднего (>49 баллов). Максимальное количество баллов по результатам

методики на исследование стратегий поведения в конфликте – 12, среднее – 5-7 баллов, минимальное – 0. По результатам исследования стратегий поведения у 5 испытуемых (10,4%) доминирует стратегия сотрудничества; у 3 (6%) – соперничество; у 19 (39,5%) – компромисс; у 18 (37,5%) – приспособление и у 17 (35,4%) – избегание.

Для проверки гипотезы исследования использовались методы статистической обработки: критерий Шапиро-Уилка, критерий U Манна-Уитни, критерий корреляции Спирмена, включенные в статистический пакет IBM SPSS Statistics ver.23. Данные, полученные по выборке, были сначала разбиты по полу и с помощью критерия U Манна-Уитни определялось наличие или отсутствие различий полученных данных по полу. Значимых различий между юношами и девушками обнаружено не было (p>0,05) (см. диаграмму № 1).

Выборка была проверена на нормальность распределения признаков с помощью критерия Шапиро-Уилка, по половине признаков были обнаружены значимые отличия от нормального распределения (p<0,05) (см. диаграмму № 2).

Для выявления связи агрессивности и неэффективной стратегии поведения был проведен

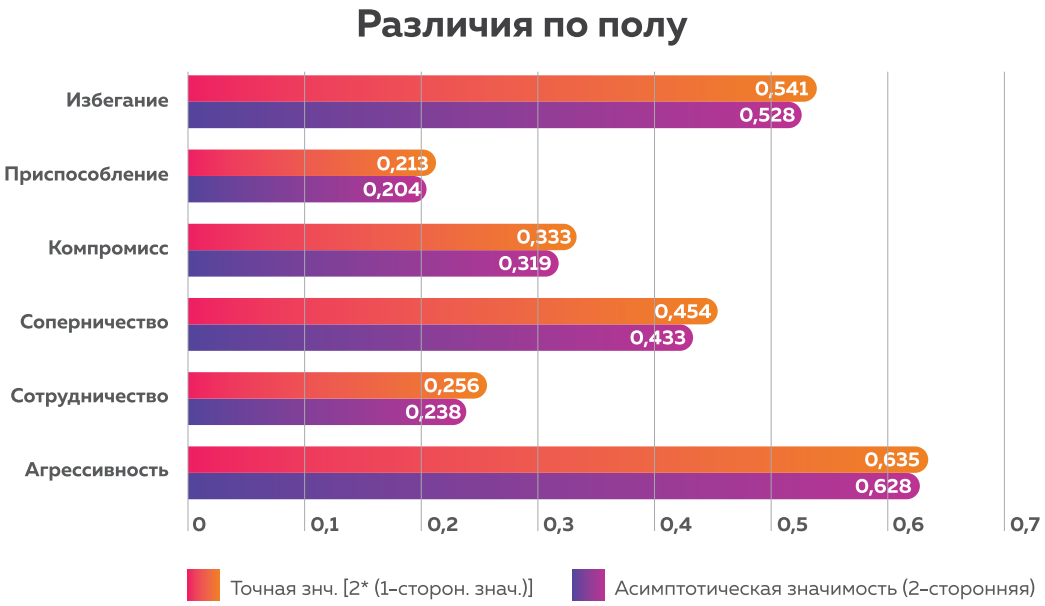



*Диаграмма № 1*

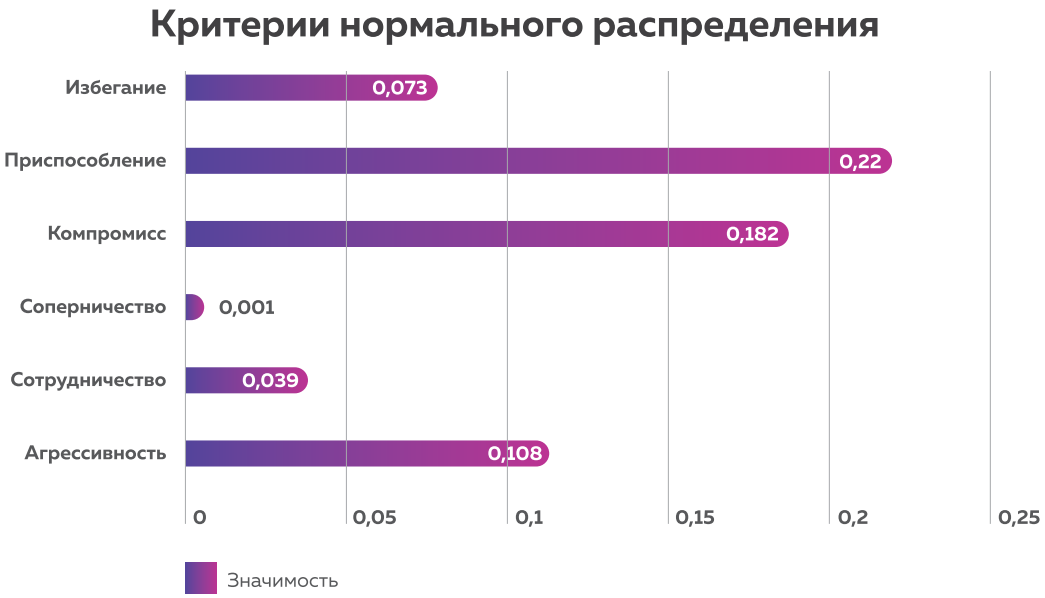



*Диаграмма № 2*

корреляционный анализ. Для вычисления корреляции был использован непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена, т.к. распределение отличается от нормального. Была выявлена значимая положительная корреляция между показателями агрессивности и доминирующей неэффективной стратегией поведения в конфликте: испытуемые с высокими показателями агрессивности чаще выбирают такую стратегию поведения как соперничество, которая согласно К. Томасу считается неэффективной (r=0,348; p= 0,015).

Значимой корреляции между показателем агрессивности и другими стратегиями не было выявлено (см. диаграмму № 3).

Таким образом, можно сделать вывод, что существует значимая положительная корреляция между агрессивностью и выбором определенной стратегии поведения в конфликте, т.е. подтвердилась выдвинутая гипотеза о наличии связи между уровнем агрессивности и доминирующей неэффективной стратегией поведения в конфликте. По результатам проведенного исследования и из анализа литературных источников по проблематике работы можно сделать вывод о том, что юноши с показателями уровня агрессивности выше среднего чаще выбирают такую стратегию поведения как соперничество, которая учеными конфликтологами (К. Томас, Н. В. Гришина, А. Я. Анцупов) признается как самая неэффективная стратегия в большинстве конфликтных ситуаций и предполагает напористость участника, активную борьбу за свои интересы и взгляды [9]. Злоупотребление данной стратегией может мешать эффективной коммуникации юношей и разрешению противоречий. Полученные данные позволяют говорить о необходимости психолого-педагогического сопровождения и проведения конкретных мер, для того чтобы минимизировать последствия стереотипного выбора стратегии поведения необходимо сформировать у юношей компетенцию эффективного разрешения конфликтных ситуаций и расширить репертуар их поведения в конфликтных ситуациях, которое обеспечит нестереотипное, гибкое, осознанное принятие решений. С этой целью необходимо сформировать у юношей компетенцию эффективного разрешения конфликтных ситуаций. Для формирования подобной компетенции целесообразна организация тренинговых занятий, основной задачей которых будет обучение адекватным способам эффективного разрешения конфликтов путем осмысления содержания конфликтной ситуации и оптимизации личного поведения. Последовательно выполняя упражнения тренинга, участники будут использовать предлагаемые техники для выхода из различных конфликтных ситуаций, т.е. им будет предлагаться определенный алгоритм поведения, который поможет им в разрешении конфликтных ситуаций, расширив возможности, в дополнение к способам, уже имеющимся в их опыте. Основной задачей этого тренинга будет являться — не замена, а расширение репертуара поведения в конфликтных ситуациях, которое обеспечит нестереотипное, гибкое, осознанное принятие решений.

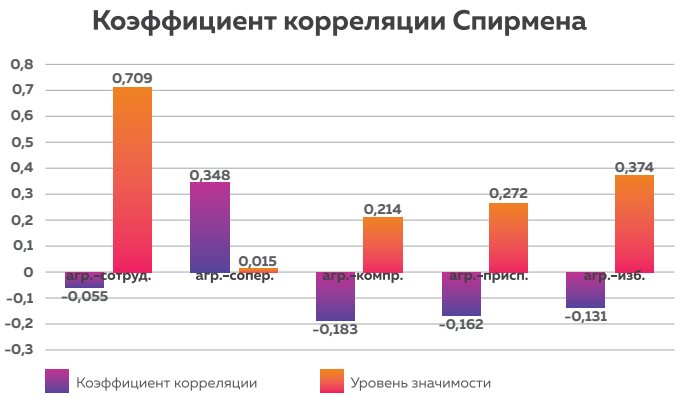



*Диаграмма № 3*

**Литература**

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М., 2002. 591 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2001. 512 с.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
4. Буслаева Е. Л. Взаимосвязь детской агрессивности и образа любимого героя // Человеческий Капитал. 2018. №11-2 (119). С. 305-311.
5. Буслаева Е. Л. Особенности развития подрастающего поколения в современных условиях / Материалы VIII Международной научно-практической конференции. М.: Институт мировых цивилизаций, 2018. С. 261-263.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
7. Жемерикина Ю. И., Гайдамашко И. В., Юркина Л. В. Психология: учебное пособие для студентов технических ВУЗов. М., 2018. 380 с.
8. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с.
9. Куликов С. П., Юркина Л. В. Социальная психология и социальные технологии: учебно-методическое пособие. М., 2017. 200 с.
10. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5. С. 3-18.
11. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
12. Юркина Л. В. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов (гуманитарные и технологические специальности). дис. … канд. пед. наук. М., 2005. 209 с.
13. Buss A. H. The psychology of aggression. N. Y., 1961. 307 p.
14. Zillmann D. Hostility and aggression. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates; New York: distributed by the Halsted Press, 1979. 408 p.

УДК 159.9

# Взаимосвязь тревожности и успешности обучения иностранным языкам в подростковом возрасте

*Балакирева Ю.А.*

*Выявление эффективных условий освоения иностранных языков является актуальной проблемой современного общества. Цель данного исследования изучить взаимосвязь уровня тревожности с успешностью обучения иностранным языкам в подростковом возрасте для определения содержания психолого-педагогического сопровождения.*

# Тревожность
# Успешность обучения
# Иностранный язык
# Подростковый возраст

## Введение.

Выявление эффективных условий освоения иностранных языков является актуальной проблемой современного общества. Иностранный язык является неотъемлемой частью профессиональной сферы жизни человека XXI века. Подростковый возраст является сложным, но, в то же самое время, очень важным периодом в жизни каждого человека, включающий в себя множество факторов, способных отразиться на уровне тревожности учащегося, а следовательно и на его учебных успехах. Важными задачами психолого-педагогического сопровождения подростка являются: составление алгоритма выявления группы риска, разработка программы помощи подросткам с низким уровнем тревожности для повышения их успеваемости по иностранным языкам и повышения их конкурентоспособности среди абитуриентов, а также разработка программы помощи подросткам с высоким уровнем тревожности для улучшения их психологического здоровья и предотвращения возникновения осложнений [7].

Теоретическая база исследования строится на работах З. Фрейда, Р. Мэй, Ч. Спилбергера, А.М. Прихожан, И.С. Изюмовой, Н. А. Менчинской, А.А. Данилкова и Н.С. Лейтиса [4, 5, 9, 11, 13, 14, 16]. Таким образом, тревожность была определена как характеристика личности, неразрывно связанная с Я-концепцией личности, которая может возникать, как реакция на ожидание предстоящей опасности, может быть осознаваемой или неосознаваемой, может негативно влияет на деятельность человека, может негативно влиять на психическое и соматическое здоровье [6].

Она определяет доминантное эмоциональное состояние и в значительной степени воздействует на восприятие мира, а, следовательно, может быть связана с процессом обучения, а также его успешностью.

В.С. Цетлина определяла понятие «успеваемость», то есть успешность в обучении, как: «Степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, сознательности и прочности» [15, 26].

Успешность учащихся в обучении зависит от множества факторов, таких как межличностные (отношения с учителем, родителями и в коллективе), мотивационные (отношения учащегося к образовательному процессу), адаптивные (система взаимоотношений в образовательной среде) и личностные характеристики учащегося.

| | | | | Англ | Франц | ЛТ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ро** | **Спирмена** | **Англ** | Коэффициент корреляции | 1,000 | ,631" | ,248 |
| | | | Знач. (двухсторонняя) | . | ,000 | ,065 |
| | | | N | 56 | 56 | 56 |
| | | **Франц** | Коэффициент корреляции | ,631" | 1,000 | ,374" |
| | | | Знач. (двухсторонняя) | ,000 | . | ,004 |
| | | | N | 56 | 56 | 56 |
| | | **ЛТ** | Коэффициент корреляции | ,248 | ,374" | 1,000 |
| | | | Знач. (двухсторонняя) | ,065 | .004 | . |
| | | | N | 56 | 56 | 56 |

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

***Таблица 1.***

Особое внимание нужно обратить на личностные характеристики, так как современная модель обучения ориентируется на учет индивидуальных и возрастных особенностей школьников в процессе разработки учебной траектории и формировании методических подходов к преподаванию.

При рассмотрении и анализе характерных особенностей подросткового возраста изучались труды Г.В. Гнездилова, И.Ю. Кулагиной [3, 8] и др.

Гипотезы исследования: а) между уровнем личностной тревожности и уровнем успеваемости по английскому языку существует связь; б) между уровнем личностной тревожности и уровнем успеваемости по французскому языку существует связь.

Выборка. В исследовании приняли участие 56 учащихся 6-х и 7-х классов ГБОУ «Школа № 1288 имени Героя Советского Союза Н.В. Троян», среди которых 23 мальчика и 33 девочки в возрасте от 11 до 14 лет (M=12,63; Sd=0,776; Min=11; Max=14; Md=13).

Методика: «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина. Данная методика использовалась в диссертации А.А. Данилкова на выборке, состоящей из 1221 ребенка в возрасте от 11 до 17 лет. Данные дети являлись учащимися общеобразовательных школ городов Новосибирска, Кемерово, Северобайкальска, Томска, Белово, Новокузнецка, Алма-Аты [1]. Также данная методика часто применяется в других научных работах другими исследователями [10, 12], что подтверждает ее надежность и валидность.

После проведения методики были проанализированы документы и продукты деятельности испытуемых: по классным журналам были собраны оценки по английскому языку (I изучаемый язык) и французскому языку (II изучаемый язык) за последнее учебное полугодие.

В исследовании фиксировались такие переменные как отметки учащихся и личностная тревожность, которая определяется как устойчивая характеристика личности, постоянно присущая человеку [10].

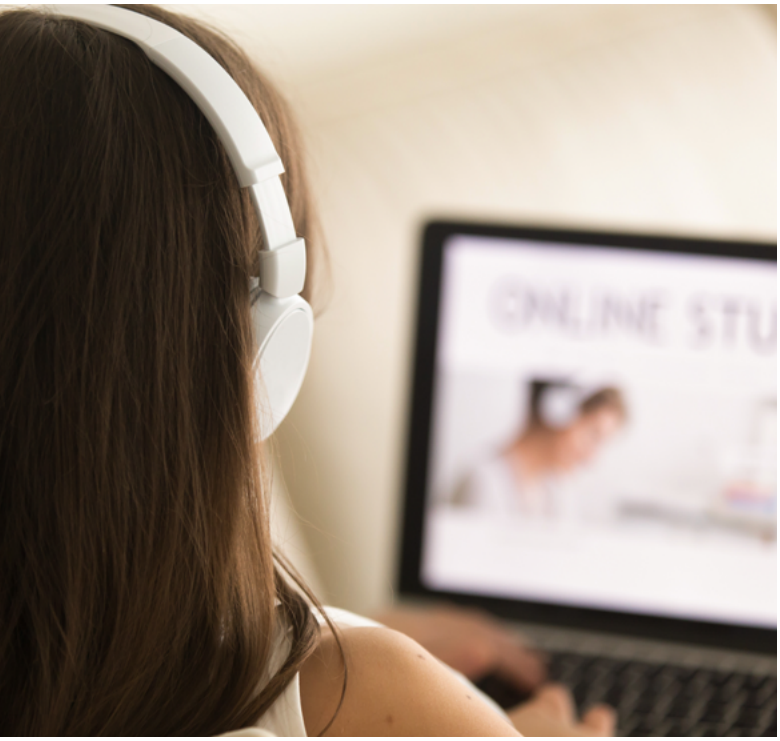
Для проверки гипотез исследования использовались методы статистической обработки: критерий проверки на нормальность Шапиро-Уилка, непараметрический критерий Ро Спирмена, включенные в статистический пакет IBM SPSS Statistics ver.23.

Результаты: ответы испытуемых по опроснику «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина были обработаны по предлагающемуся ключу, после чего по критерию Шапиро-Уилка данные были проверены на нормальность распределения. Проверка на нормальность по-

казала, что выборка имеет распределение, отличающееся от нормального, так как p < 0,05 у всех переменных (табл. 1).

В связи с этим для проверки эмпирических гипотез был использован непараметрический критерий Ро Спирмена. Результаты представлены в таблице.

Было выявлено наличие положительной корреляции между уровнем личностной тревожности и уровнем успеваемости по французскому языку (r=0,374; p=0,004). Из этого следует, что гипотеза о наличии связи между уровнем личностной тревожности и уровнем успеваемости по французскому языку подтвердилась. Данная связь является прямой.



Было обнаружено, что между уровнем личностной тревожности и уровнем успеваемости по английскому языку существует незначимая корреляция (r=0,248; p=0,065). Из этого следует, что гипотеза о наличии связи между уровнем личностной тревожности и уровнем успеваемости по английскому языку не подтвердилась.

Можно сделать вывод, что между уровнем тревожности и успеваемостью по второму иностранному языку существует прямая корреляционная связь.

По результатам исследования были разработаны психолого-педагогические рекомендации, основывающиеся на том, что учащиеся, уровень тревожности которых ниже среднего, находятся в состоянии негативного стресса так же, как учащиеся, уровень тревожности которых находится выше среднего, но они справляются со стрессом благодаря чрезмерной работе психологических защит, вследствие чего имеют низкую успеваемость.

Коррекционная работа с учащимися, обладающими низким уровнем тревожности, может включать в себя: беседу с психологом на проблемную тему, групповые тренинги на снижение уровня тревожности, которые могут проходить вместе с учащимися, обладающими повышенным уровнем тревожности, дополнительные занятия по иностранному языку, основанные на индивидуальной работе с обучающимся, совместную беседу с родителями ребенка на актуальные проблемные темы.

Предложенный тренинг состоит из 6 упражнений, которые включают в себя: «Знакомство», «Счет», «Перекрестный шаг», «Управление телом», «Дыхание», «Медитация». Каждое из упражнений направлено на снижение уровня личностной тревожности.

**Литература**

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2х т. Т.1. М.: 1980. 231 с.
2. Буслаева Е. Л. Особенности развития подрастающего поколения в современных условиях / Материалы VIII Международной научно-практической конференции. М.: Институт мировых цивилизаций, 2018. С. 261-263.
3. Гнездилов Г.В., Курдюмов А.Б., Кокорева Е.А., Киселев В.В. Возрастная психология и психология развития: учебное пособие. М.: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2017. 228 с.
4. Данилков А.А. Психологические средства регуляции ситуативной тревожности в условиях временного детского коллектива: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. Новосибирск: 2004. 180 с.
5. Изюмова И.С Индивидуально-типологические особенности школьников с литературными и математическими способностями // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 1. С. 137-146.
6. Жемерикина Ю. И., Гайдамашко И. В., Юркина Л. В. Психология: учебное пособие для студентов технических ВУЗов. М., 2018. 380 с.
7. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. и др. Технологии работы с одаренными учащимися: обучение и воспитание. М.: Изд-во МГОУ, 2010. 88 с.
8. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2013.420 с.
9. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. труды. Воронеж: МОДЭК, 2008. 480 с.
10. Оленко Е.С. Психофизиологические особенности адаптации и риск развития артериальной гипертензии у клинически здоровых лиц, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях: дисс. … д-ра мед. наук. Саратов: 2009. 300 с.
11. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. С. 153 -164.
12. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Педагогика, 1978. 258 с.
13. Спилбергер Ч. Стресс и тревога в спорте / Сост. Ю. Ханин. М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 12-24.
14. Фрейд З. Торможение, симптом, страх // Энциклопедия глубинной психологии. Т. 1: Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. М.: Менеджмент, 1998. 532 с.
15. Цетлина В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся М.: Знание, 1989. 77 с.
16. May R. The meaning of anxiety // The American Journal of Sociology. 1979. Vol. 56. № 4. P. 133-136.

УДК 37.01

# 5.

## Что такое цифровая грамотность и зачем ее изучать?[1]

*из доклада «Цифровая грамотность для экономики будущего» , НАФИ, 2018*

*Если в индустриальной экономике до использования интернета одним из ключевых факторов успеха была «обычная» (общая, функциональная) грамотность, включающая способность читать и писать, то в цифровой экономике решающую роль приобрели навыки работы с компьютером и информацией – цифровая грамотность.*


# **Цифровая экономика**
# **Цифровизация**
# **Общая грамотность**
# **Цифровая грамотность**
# **Измерение цифровой грамотности**


### Цифровизация и цифровая экономика

Цифровые преобразования – один из главных факторов мирового экономического роста в последние десятилетия. Говоря об этих явлениях, мы используем термин «цифровизация», который первоначально обозначал перевод аналоговой информации в цифровую. Сейчас под цифровизацией понимают общественные и экономические изменения, происходящие под воздействием информационных технологий и соответствующей трансформации бизнес-моделей.

По оценкам Глобального института McKinsey, в Китае до 22% увеличения ВВП к 2025 году может произойти за счет интернет-технологий. В США ожидаемый прирост стоимости, создаваемый цифровыми технологиями, к 2025 году может составить 1,6–2,2 трлн долл. США. Потенциальный экономический эффект от цифровизации увеличит ВВП России к 2025 году на 4,1–8,9 трлн руб., что составит от 19% до 34% общего ожидаемого роста ВВП[2].

На фоне масштабных эффектов цифровизации в общественном пространстве родился термин «цифровая экономика». И если в узком смысле под цифровой экономикой понимают экономику больших данных, то в более широком смысле в область цифровой экономики также включают товары, услуги и новые бизнес-модели, возникающие в традиционных отраслях за счет внедрения информационных, цифровых технологий (например, феномен «уберизации»[3] транспортной, гостиничной, ресторанной индустрий и т.п.).

Участие человека в цифровой экономике происходит в различном качестве и в различных сферах. Одно и то же лицо может в разное время являться производителем и потребителем контента. Информация (контент) может иметь различные формы: персональные данные, метаданные, коммерческая информация, электронные документы, платежная информация.

Взаимодействие граждан в различном качестве и в различных средах максимизируется, а защита прав граждан невозможна без достаточного уровня их цифровой грамотности.

1. Приводится по: Цифровая грамотность для экономики будущего / Авторы: Баймуратова Л.Р., Долгова О.А., Имаева Г.Р., Гриценко В.И., Смирнов К.В., Аймалетдинов Т.А. Аналитический центр НАФИ. – М.: Издательство НАФИ, 2018. – 86 с. URL: https://nafi.ru/upload/iblock/8f0/8f019c7e455b141dd16f56a1a926bdd0.pdf?fbclid=IwAR0a2rnl62giINQCBLXVBmb8CVfoj9rOwFzhQGHeQVqFgk5YMbtvt0wx8XA
2. Цифровая Россия: новая реальность, McKinsey (2017).
3. Уберизация – термин производный от названия компании Uber. Компания разработала мобильное приложение, которое позволяет потребителям подавать запросы на поездки, которые затем переадресуются водителям компании, использующим свои личные автомобили. Уберизированные бизнес-форматы имеют следующие признаки: использование цифровой платформы, позволяющей совершать пиринговые или квази-пиринговые транзакции; минимизация числа звеньев между поставщиком и заказчиком услуг; использование рейтинговой системы оценки качества услуг, предоставляемой провайдером (Википедия).

## Цифровая экономика и цифровая грамотность

Согласно подходу Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в условиях цифровой экономики управление информационной (цифровой) безопасностью и рисками в области защиты тайны личной жизни необходимо для экономического и социального процветания[4].

А увеличение доли цифровой экономики, переход в нее целых отраслей с их сотрудниками, а также появление новых «цифровых пользователей» должно сопровождаться повышением цифровой грамотности.

Специализированное учреждение ООН по вопросам образования, науки и культуры ЮНЕСКО определяет цифровую грамотность (digital literacy) как набор базовых навыков, которые требуются для работы с цифровыми медиа, с поиском и обработкой информации. Данное понятие также подразумевает использование социальных сетей для создания и распространения знаний и формирования широкого спектра компьютерных навыков.

## Мировой опыт исследования цифровой грамотности

Как и «обычная» грамотность, цифровая грамотность является важным фактором достижения жизненных целей, повышения качества жизни людей. Надлежащее измерение цифровой грамотности и соответствующая корректировка мер поддержки и программ ведут к повышению производительности, укреплению конкурентоспособности как отдельных граждан, так и бизнеса и в конечном итоге к росту национальных экономик.

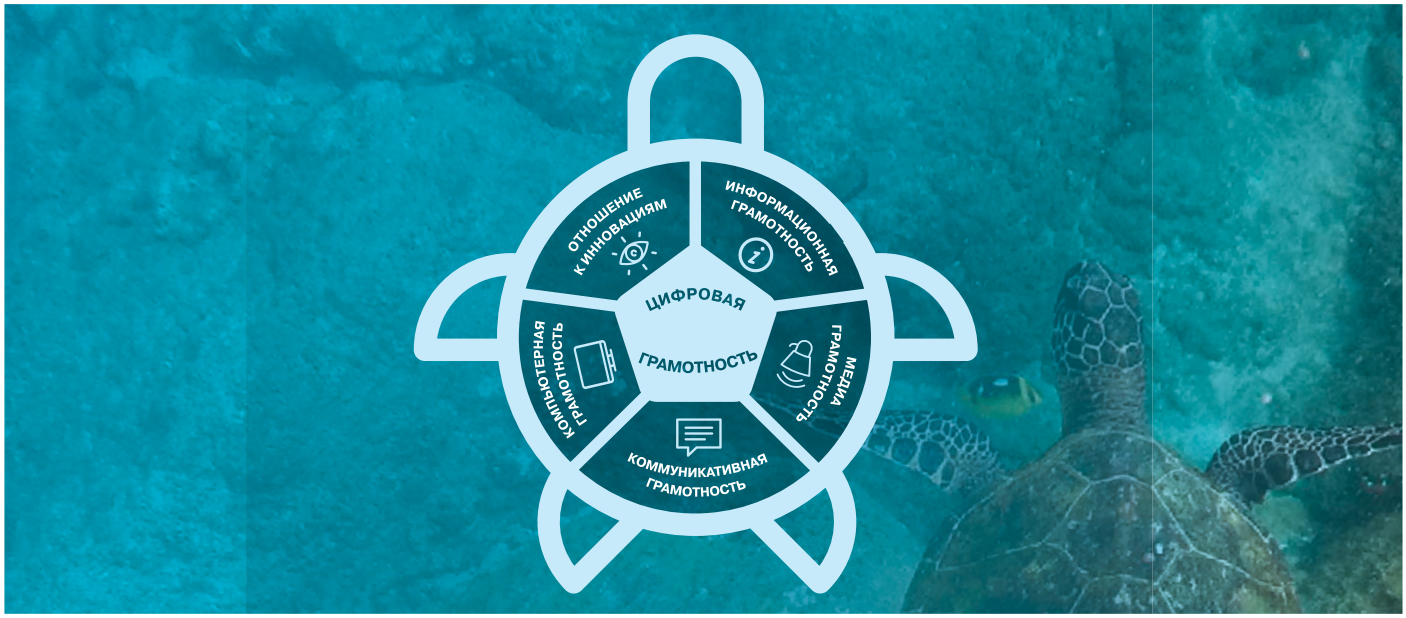
Измерение цифровой грамотности и различных ее составляющих позволяют более точно выстраивать программы поддержки цифровой трансформации. Например, после достижения основных показателей инфраструктуры цифровой экономики (количество подключений к интернету, скорость передачи данных, доступная стоимость выхода в интернет и т.п.), целесообразно обратить внимание на «перевод» этих количественных показателей в качественные критерии цифровой грамотности, индикаторы более высокого уровня. По «качественным» критериям также должны быть установлены измеримые показатели, доступные анализу и оценке.

В мировой практике используются различные индикаторы цифровой грамотности. Некоторые страны контролируют осуществление своих программ цифрового развития через наднациональные индексы, как например, индекс цифровой экономики и общества Европейского союза (DESI); другие построили собственный агрегированный индекс оцифровки, как, например, Германия и Мексика.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся подхода, выработанного во время мероприятий Саммита G20 в 2017 году, где было предложено следующее[5]. Цифровая грамотность состоит из пяти элементов, совокупная оценка которых показывает объективный уровень цифровой грамотности человека:

1) работа с информацией (цифровым контентом), то есть умение создавать, находить информацию, грамотно работать с ней, комбинировать, анализировать;
2) работа с компьютером как инструментом – понимание того, как технически совершать операции, понимание устройства компьютера и программного обеспечения;

4. OECD Digital Economy Outlook, 2017.
5. Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B. Bridging The Digital Divide: Measuring Digital Literacy, 2017.




3) работа с медиаматериалом (тексты, звуки, картинки, видео и т.д.) – способность оценивать медиа, ориентироваться в медиасреде, создавать медиаконтент;
4) коммуникация – навыки общения в цифровой сфере, в социальных сетях;
5) отношение и установки к технологическим инновациям – использование в жизни разных технологий, инструментов для работы в цифровом пространстве (гаджетов, приложений).

Каждый из пяти элементов, в свою очередь, необходимо рассматривать с точки зрения трех аспектов: когнитивного (знания), технического (навыки) и этического (установки).

Когнитивный аспект характеризует то, как человек оценивает, создает, критически подходит к работе с информацией, компьютером, медиа, как коммуницирует с другими пользователями и как относится к технологиям.

Технический аспект каждого из пяти элементов отражает умение найти нужную информацию, нужный медиаматериал, а также понимание того, как работают цифровые устройства и новые технологии.

Этический аспект учитывает соответствие общепринятым нормам при использовании возможностей цифровой среды. Например, понимание необходимости проверять информацию и ее источники, соблюдение норм общения в сети и т.д.

Описанному выше комплексному подходу предшествовали другие аналогичные исследования авторитетных международных организаций. ЮНЕСКО в 2011 году описывала цифровую грамотность как набор базовых навыков, необходимых для работы с цифровыми медиа, обработки и поиска информации.

В рамках проекта DigEuLit[6], проведенного в Европе в 2005-2006 гг., цифровая грамотность определялась через четыре показателя: компьютерную, информационную, визуальную и медиаграмотность.

Сегодня во многих международных и российских исследованиях большое внимание уделяется измерению инфраструктурных показателей. Измерения, как правило, сосредоточены только на технической стороне цифровой грамотности, а методика сбора данных нацелена на интернет-аудиторию и исключает огромное число граждан, которым сеть недоступна.

Измерения цифровой грамотности являются необходимым условием принятия эффективных решений в разработке мероприятий по ее развитию. Сравнительные измерения между различными группами населения позволяют максимально эффективно выявлять области, требующие особого внимания, планировать меры по сокращению проблемных областей.

6. Martin, Grudziecki. 'DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development' (2006).

УДК 37.013

# Цифровая педагогика[1]

*Pasi Silander*
*Перевод и редакция С.М. Лесин*

*Информационные технологии могут быть использованы для расширения возможностей преподавания, обеспечивая тем самым предпосылки для освоения учащимися новых инструментов. Однако, использование информационных технологий в образовании должно осуществляться систематически, исходя из целей обучения и целей учебного заведения. Основное внимание в публикации уделяется не освоению учащимися технологических (операционных) навыков, а использованию информационно-коммуникационных технологий в преподавании различных предметов и тем.*

# **Цифровая педагогика**
# **Цифровая дидактика**
# **Онлайн-обучение**
# **Феномено-ориентированное обучение**
# **Цифровые дидактические материалы**
# **Обучающие объекты**

## Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении и преподавании.

СМИ (МЕДИА).
Информационные технологии выступают в качестве средства обучения в ситуациях, когда речь идет о распространении учебных материалов. Учебный материал может быть либо создан преподавателем, либо доступен в Интернете. В наше время можно найти большое количество готовых учебных материалов, размещенных в интернете, таких как учебные объекты, видео, клипы и интернет-журналы.

ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ.
Поиск информации является ключевым применением Интернета и информационных технологий. Интернет и социальные сети являются обширными источниками информации и, фактически, представляют «Всемирную библиотеку». Есть много источников в интернете, которые можно искать через поисковые сервисы, а также базы данных различных публикаций. Полезная информация для обучения и обучения также доступна в Свободной энциклопедии Википедия (www.wikipedia.org).

КОММУНИКАЦИИ.
Одним из важнейших видов применения технологии является коммуникация. Компьютеры и интернет позволяют отправлять электронную почту и совершать голосовые звонки с одного устройства на другое, а также проводить видеоконференции. Учащиеся могут использовать эти средства для общения друг с другом или, например, контактировать со специалистами в разных областях деятельности. Диалог между учащимися и преподавателями в режиме онлайн – это еще одна форма общения. Компьютер больше не просто средство обучения, он также является и центральным средством связи.

ИНСТРУМЕНТЫ СОЗДАНИЯ КОНТЕНТА.
Информационно-коммуникационные технологии являются лучшим инструментом, когда учащиеся используют их для создания учебного контента. Учащиеся могут создавать

свои собственные тексты, изображения, звук, музыку и пр., естественно используя компьютеры или мобильные устройства. Более современная форма использования информационных технологий предполагает создание обучающимися интерактивного контента и использование программ и алгоритмов при их размещении и использовании.

КАНАЛЫ ПУБЛИКАЦИИ.
Веб- и социальные медиа, в частности, могут быть использованы для публикаций учащегося или совместной работы всей группы. Например, учащиеся могут создать интернет-журнал или публиковать собственные музыкальные произведения или видеоклипы. Публикациями учащихся часто имеют очень мотивирующий эффект – «результат не только для учителя, чтобы он прочитал».

ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ, ЧТОБЫ РАЗРАБОТАТЬ СВОИ СОБСТВЕННЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АРТЕФАКТЫ (ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОДУКТЫ).
С его помощью учащиеся могут разрабатывать свои собственные концептуальные артефакты, такие как концептуальные карты, диаграммы или графики, в этом случае технологии действуют как важные инструменты мышления. В данном случае важен не сам результат, а процесс, через который проходят учащиеся, развивая собственные информационные структуры и способы мышления.

ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ СОВМЕСТНОГО НАКОПЛЕНИЯ ЗНАНИЙ.
Образовательные онлайн-среды предлагают такие инструменты, как дискуссионные форумы для совместного накопления знаний учащимися. Принцип совместного построения знаний – это основа того, что создает возможности для лучшего обучения и лучшего конечного результата, чем работа в одиночку. Совместное создание знаний в режиме онлайн имеет важное значение для обучения, поскольку там процесс создания знаний с его различными этапами документируется и остается видимым для каждого обучающегося. Этот процесс может быть после пересмотрен, можно вернуться к представленным мыслям и впоследствии продолжить работу.

ДУМАЮЩИЙ («УМНЫЙ») ПАРТНЕР.
В современном информационном обществе роль компьютера или информационно-коммуникационных технологий заключается еще и в том, что он представляет мыслящего (умного) партнера. Даже если компьютеры еще не думают сами за себя, они могут оказать важную поддержку мыслительным процессам учащихся, задавая аналитические вопросы и отражая размышления учащегося.

## Цифровое обучение (e-Learning).

E-Learning относится к обучению, которое использует информационные технологии. E-Learning может иметь очень разнообразные формы и быть тесно связанным с преподаванием и учебными ситуациями. E-Learning традиционно использует онлайн-среды обучения (системы управления обучением, LMS), которые являются открытыми средами обучения.

Открытость относится к учебной среде с точки зрения педагогики и содержания обучения. Учителя могут использовать среду обучения в различных педагогических условиях и в соответствии с различными педагогическими моделями. Учебный контент создается в процессе обучения вместе с учащимися и учителем. Содержание включает в себя, кроме самого контента, наращивание знаний на дискуссионных форумах, результаты обучения, обучающие задания. Поэтому онлайн-среды обучения могут использоваться в различных предметах и темах, таких как языки, математика, история, биология, физика, медиаобразование и др.

Современные среды электронного обучения – персонально ориентированные учебные среды (PLEs) – это учебные среды для обучающихся, чтобы создавать знания, общаться, делиться и публиковать такие вещи, как электронные портфолио или различные приложения социальных медиа. В отличие от этого, системы управления обучением (LMS) в первую очередь предназначены для использования их в качестве пособия для учителей, для управлении курсами и учебными модулями. У каждой учебной среды свои задачи. В таблице 1 проводится сравнение и различия между PLEs и LMSs.

## Цифровое обучение (e-Learning).

Основная цель цифрового обучения (e-Learning) – это не технология, но это то, что информационная технология как метод делает возможным в обучении и преподавании. Информационная и коммуникационная технологии позволяют использовать способы, применяемые в обучении, которые иначе не могли бы быть реализованы на практике. Поэтому e-Learning вводит несколько педагогически значимых методов работы как для очного, так и для дистанционного обучения.

В настоящее время в центре внимания e-Learning находятся формы совместной работы, в частности, как в очных, так и дистанционных ситуациях.

1. Приведем несколько преимуществ e-Learning, наиболее часто выделяемых учителями и учащимися: обучающиеся активны в учебной среде; они активно вовлечены в процесс обучения.

2. Информационные технологии активизируют педагогически значимые методы работы для обоих субъектов обучения: ученика и учителя, способствуя их более глубокому процессу обучения.
3. Конструкция накопления знаний при организации совместной работы проектируется намного легче при применении онлайн инструментов.
4. В онлайн учебной среде мыслительный процесс и процесс решения задач становится более прозрачным (видимым) и сопровождается документированием результатов. Обучающиеся могут извлечь уроки из этого внешнего мыслительного процесса, которые иначе не могли бы быть изучены.
5. Сетевые технологии (веб) преобразует обучение от простого повторения информации к ее построению и использованию.
6. Если необходимо, обучение может быть организовано независимо от времени и места.
7. Обучающиеся могут иметь индивидуальный прогресс и при этом в своем собственном темпе; их можно легко дифференцировать.
8. Все обучающиеся получают одинаковое онлайн пространство, включая тех, которые могут быть тихими в классе.
9. Онлайн среды обучения и приложения в социальных сетях являются инструментами для совместного создания знаний.
10. Навыки цифрового обучения (e-Learning) необходимы в дальнейшей учебе и карьере.

e-Learning может состоять, например, из онлайн-обучения и работы, систематически управляемой учебными задачами. Учебные задачи методично руководят тем, как учащиеся отслеживают и обрабатывают информацию – как они учатся. Поэтому цель учебных заданий – всегда учиться чему-то новому, а не проверять то, что уже усвоено.

Еще одним ключевым элементом e-Learning является накопление знаний. Ученики объединяют и конструируют новые знания для себя, используя различные источники. Возможные источники, например, включают веб-страницы, книги, журналы или личный опыт и наблюдения. Обучение рассматривается как деятельность, в которой учащиеся создают для себя новую информацию.

Накопление знаний также может осуществляться на основе сотрудничества. E-Learning легко позволяет обсуждать и развивать идеи вместе с учителем и другими учениками. В этом случае важно публиковать идеи и результаты, которые все еще находятся в стадии разработки, в режиме онлайн получать обратную связь по ним в процессе работы и развивать их вместе. Если ученики получают обратную связь только в конце учебного процесса, они не смогут ее использовать вообще в обучении.

***Таблица 1.***

| **Персонально-ориентированная учебная среда (ПОУС, PLE) (например, e-Portfolio)** | **Система управления обучением (СУО, LMS) (например, Moodle, Fronter)** |
|---|---|
| Инструмент ученика для управления учебными процессами и создания собственного контента | Инструмент для управления преподавателем онлайн курсами |
| Ориентирована на ученика | Ориентирована на учителя |
| Инструмент для создания и публикации собственного контента учеником и документирования его процесса обучения | Отсутствует непосредственный инструмент для публикации собственного контента учеником и документирования его процесса обучения |
| Базируется на собственном контенте ученика и его результатах | Базируется на материалах и заданиях, выданных преподавателем |
| Продолжительное время обучения, непрерывное обучение (обучение всю жизнь) | Непродолжительное время обучения (в момент изучения курса, модуля) |
| Отрытая среда (для онлайн и социальных медиа) | Закрытая учебная среда |

## Как проектировать эффективный процесс цифрового обучения (в e-Learning).

Учителя влияют на онлайн-обучение или при использовании технологий, которые отличаются от тех, которые используются в очном обучении – поэтому процесс e-Learning должен быть изучен и спроектирован больше с точки зрения процесса учения. Проектирование традиционного очного обучения в основном базируется на проектировании деятельности учителя и учебного процесса, в то время как при проектировании e-Learning отправной точкой должно быть действительно проектирование учебного процесса ученика. Проектирование действий педагога, инструкции, задания и т.д. все то, что способствует процессу обучения ученика, может произойти только после того, как процесс обучения учащегося (или когда какой-нибудь вид познавательной деятельности необходим ученику для изучения проблемы) был спроек-

тирован. Это можно рассматривать как сдвиг парадигмы в педагогическом дизайне.

Отправная точка для проектирования e-Learning процесса включает в себя цели обучения и предварительные знания, компетенции обучающихся. Отражение компетенций, знаний и умений, полученных в качестве результата процесса обучения, построенного на основе предшествующих результатах компетенций ученика, дает четкую рамку для проектирования процесса обучения. Ключевым вопросом при проектировании является выявление того, как разные ученики учатся и достигают компетенций в соответствии с целями. Как учится ученик?

При организации ориентированного на процесс обучения различные элементы – учебная ситуация, учебные задачи, преподавание, инструкция (задание) и обратная связь – тесно связаны друг с другом и образуют полную непрерывную среду времени. Таким образом, в процессе организации цифрового преподавания (e-Teaching), ориентированного на процесс, и в учебных ситуациях, как очного, так и дистанционного обучения, были связаны в единую цельную форму. E-Learning, ориентированный на процесс, централизовано описывается руководством и обратной связью в течение всего процесса обучения, на основе которого ученики развивают свою компетенцию (рис. 1).

Процесс обучения может быть структурирован так, как показано выше, в блоки, образованные методическим и дидактическим материалом, учебными задачами и руководства к ним в виде обучающих ситуаций. Это делает руководства четкими, целостными и осмысленными как в отношении содержания, так и в плане развития самого процесса. Преподавательская ситуация и связанные с ней учебные задачи создают четкую основу для организации руководства и оценивания в ходе всего процесса. Руководство спроектировано для содействия обучению и, в частности, проблемного, связанного с задачей обучения. Цель учебной ситуации, задачи обучения, руководства и оценивания заключается в содействии процессу обучения – в содействии самого обучения в целом.

Компетенция, приобретенная в процессе обучения, представляет собой сумму учебных событий в процессе обучения. Поскольку различные ситуации обучения, учебные задачи и руководство становятся видимыми на этапе проектирования обучения, можно заранее спроектировать вещи, для которых будет дана обратная связь и которые потребуют руководства. В качестве результата процесса обучения учащиеся создают новые знания, то есть информацию и навыки. Знание – это более обширное понятие (концепт), чем информация, и оно включает в себя навыки использования информации, навыки решения проблем,

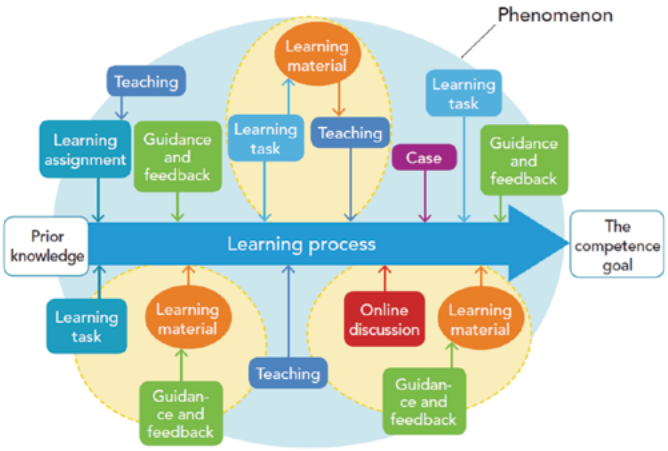



*Figure 2. Learning process-based design of teaching and learning*

***Рис. 1.***
*Проектирование процессно-ориентированного обучения и преподавания.*

знание правил вывода и т. д. в дополнение к самой информации. Обучение в процессе обучения относится к учащимся, генерирующим знания самостоятельно.

Проектирование процесса обучения и представление его видимым (прозрачным, понятным) является важным инструментом развития педагогического сообщества и культуры образовательного учреждения. Когда учителя осуществляют обучение и проектирование процесса преподавания визуализировано диаграммами процесса обучения, их можно обсудить с коллегами и разработать совместно. Существует несколько различных видов техник и программ, доступных для проектирования и описания процессов обучения.

## Обучение, основанное на явлении (феномене), как педагогический подход к e-Learning (феномено-ориентированное обучение).

В феномено-ориентированном обучении (PhBL) и преподавании целостные явления реального мира являются отправной точкой для обучения. Явления изучаются как целостные сущности, в их реальном контексте, а информация и навыки, связанные с ними, изучаются путем пересечения границ между предметами. Выбор отправной точки отличается от традиционной школьной культуры, разделенной на предметы, где изучаемые вещи часто разделяются на относительно небольшие отдельные части (деконтекстуализация).

Феномено-ориентированная структура в учебном плане также активно создает более широкие возможности для интеграции различных предметов и тем, а также систематического использования педагогически значимых подходов и методов, таких как обучение через исследование, проблемное обучение, проектное обучение и метод портфолио. Феномено-ориентированный подход также является ключевым в универсальном использовании различных обучающих сред (например, в диверсификации и обогащении обучения при использовании учебных сред e-Learning).

Феномено-ориентированный подход генерирует богатый опыт обучения. Личное восприятие, интерпретация, создание смысла и деятельность поддерживают понимание того, чему нужно учить, и обучение становится осмысленной, значимой деятельностью для ученика.

**Явление может быть...**

- Подлинным объектом наблюдения.
- Системной рамкой (основой) для вещей, которым надо обучать (системная модель).
- Метафорической рамкой (основой) для вещей, которые нужно изучить (аналогичная модель).
- а иногда также и мотивирующей «основой» для подключения вещей, которые нужно изучить.

## Теории обучения и педагогические модели в основе феномено-ориентированного преподавания.

Отправной точкой феномено-ориентированного преподавания является конструктивизм, в котором учащиеся рассматриваются как активные строители знаний, а информация рассматривается как конструируемая в результате решения проблем, построенная из «маленьких кусочков» в целое, соответствующее ситуации, в которой она используется в то время. Когда феномено-ориентированное обучение происходит в условиях сотрудничества (например, учащиеся работают в командах), оно поддерживает социально-конструктивистские и социокультурные теории обучения, в которых информация рассматривается не только как внутренний элемент личности, напротив, информация рассматривается как формирующийся элемент в социальном контексте.

Центральные исследования в социокультурных теориях обучения включают культурные артефакты (например, системы символов, такие как язык, математические правила расчета и различные виды инструментов мышления) – не каждый учащийся должен изобретать колесо, они могут использовать информацию и инструменты, передаваемые культурами.

В учебных программах феномено-ориентированный подход поддерживает, в частности, обучение через исследование, проблемное и проектное обучение, обучение посредством метода портфолио в учебных заведениях, также как и их практическая реализация.

## Цифровые дидактические материалы как объекты обучения.

Цифровой учебный материал играет многоаспектную роль в преподавании. Учебный материал рассматривается как сырой материал для обработки информации учащегося или как способ создания контекста; основа для процесса накопления знаний и элемент для управления им. Используемый цифровой учебный материал должен быть интегрирован в общий учебный процесс – учебный материал редко действует педагогически значимым образом в одиночестве без продуманного учебного процесса, такого как учебные задачи, управляющие обработкой информации учащегося или руководство и активацию преподавателем.

Обучающие объекты – это индивидуальные, компактные мультимедийные «фрагменты учебного материала» или учебные пособия, которые могут использоваться в различных видах процессов обучения и на разных этапах процесса обучения. Они являются относительно атомарными, независимыми сущностями, что делает их универсальными. Обучающие объекты могут быть использованы в процессе онлайн-обучения в соответствии с различными педагогическими моделями – они педагогически открыты в этом отношении. Однако, обучающий объект, как правило, управляет восприятием учащегося и его процессом обработки информации на уровне подпроцесса обучения или индивидуальной учебной ситуации. Сравнивая с традиционным онлайн учебным материалом, обучающий объект предлагает более открытые возможности для использования в отношении контента тоже. Один и тот же обучающий объект обычно может использоваться в разных предметах или областях образования. Комбинируя обучающие объекты по-разному в процессе обучения, также можно лучше учитывать различные особенности учащихся и создавать индивидуальные образовательные траектории в организации процесса онлайн обучения.

Обучающие объекты бывают разных форм и целей. Они могут управлять процессом обработки информации учащегося или выступать в качестве исходного материала для обучения, например, создавать контекст и служить отправной точкой для совместного обсуждения. Обучающие объекты приносят дополнительную ценность, в частности, для этапов процесса обучения (проблемы и явления), кото-

рым, с другой стороны, трудно научить или продемонстрировать. Обучающие объекты могут быть визуализациями или интерактивными моделями, которые конкретизируют абстрактные проблемы, например, через аналогии. Обучающий объект также может быть рамкой или фундаментом, «бланком», обработанным далее учеником.

Концепция обучающего объекта в первую очередь используется для описания учебных материалов, которые управляют учебными подпроцессами обучаемого, педагогически структурированы и инициируют учебные процессы в обучаемом. Если обучающий объект рассматривается как объект для изучения или как информационное содержание (например, список слов), он не принесет какой-либо особенно педагогически значимой дополнительной ценности для онлайн преподавания и обучения. Обучающие объекты также могут принимать форму инструмента контент-независимого обучения и мышления, который управляет процессом обработки информации учащегося. С другой стороны, такие слишком общие инструменты как, например, электронные таблицы, нельзя считать обучающими объектами, поскольку они, фактически, не управляют подпроцессами обучения.

***Таблица 2.***
*Типология обучающих объектов.*

**1. Зерна обучения**
Это обучающие объекты, которые выполняют свою роль, чтобы намеренно инициировать процессы обучения у учащихся и часто управлять их информационным процессом – обучением. В этих обучающих объектах восприятие и информационный процесс учащегося может определяться, например, активацией вопросов, функциональной поддержкой, взаимодействием и обратной связью. Зерна обучения могут также выступать в качестве исходного материала для онлайн обсуждения и совместного накопления знаний, а также могут служить рамкой или фундаментом для учащихся в процессе исследования.

**2. Объект для изучения**
Этот класс включает в себя контент-ориентированные обучающие объекты в виде презентаций, в которых описывается содержание, которое необходимо изучить. Иллюстративные обучающие объекты с целью иллюстрации проблемы / явления, которые необходимо изучить (например, анимация или пассивное моделирование) также включены в этот класс. Обучающие объекты рассматриваются как подходящие для поиска информации. В этом случае ученик может играть очень пассивную роль. По сравнению с традиционными средствами массовой информации, такими как книги, дополнительная ценность этих обучающих объектов может быть несколько сомнительной.

**3. Обучающие инструменты (также как и инструменты мыслительной деятельности)**
Эти обучающие объекты могут быть (1.) контекстно-специфическими обучающими объектами (привязанные к определенному контенту), которые управляют информационными процессами учащихся (подпроцессом обучения); часто они также обеспечивают обратную связь с учащимся. Этот класс включает, например, интерактивные инструменты моделирования, которые выступают в качестве инструментов и способов иллюстрации проблемы, частично управляя восприятием и информационным процессом учащегося. Эти обучающие объекты могут принести значительную дополнительную ценность для обучения по сравнению с традиционными средствами. С другой стороны, обучающие инструменты могут быть (2.) контекстно-свободные обучающими объектами, которые используются в изучении различных вещей. Они в первую очередь способствуют обучению на уровне познавательных процессов обучающихся (восприятие, мышление) и формированию знаний. Контекстно-свободные обучающие объекты могут использоваться для формирования концепций или управления процессом обучения ученика в соответствии с используемой педагогической моделью.

**4. Инструменты/Утилиты (приложения)**
Обучающие объекты утилитарного типа включают программное обеспечение, предназначенное для рисования или вычислений, например, которое не может быть включено в класс инструментов обучения, поскольку они не управляют подпроцессами обучения учащегося, его мыслительными или процессами решения задач. Инструменты, как правило, не слишком контекстно-специфичны; они не обеспечивают материал для изучения как таковой, и поэтому учащиеся должны сами создавать содержание.

## Использование обучающих объектов как части процесса обучения.

Педагогические функции обучающих объектов создают взаимодействие для того, чтобы обучающий объект и, связанный с ним, подпроцесс обучения был соединен с общим процессом обучения. Один и тот же обучающий объект, такой как моделирование, может использоваться в разных точках учебного процесса, и в этом случае он может иметь

несколько педагогических функций. Например, моделирование можно использовать в качестве основы для постановки задач в начале учебного процесса, и точно такое же моделирование можно использовать для рефлексии на заключительных этапах учебного процесса.

Сам обучающий объект может включать в себя несколько точек доступа, которые ориентируют учащихся (педагогические функции и возможности использования); в противном случае учитель/тьютор должен создать их в учебной ситуации. Учитель (или тьютор) может создать точку доступа к обучающему объекту обучения, назначив учебные задачи или активировав ученика когнитивно. Точка доступа похожа на очки (контекст и фокус), которые учащийся использует для изучения обучающего объекта и анализа изучаемой проблемы. Следует отметить, что точка доступа часто используется учителем для создания педагогической функции для обучающего объекта.

Интерфейсы обучающего объекта – это то, как обучающий объект педагогически и полноценно связан с всем процессом обучения или тем, как он является частью общего процесса обучения – должен создаваться активно. В противном случае существует высокий риск того, что обучающие объекты останутся отдельными и раздробленными фрагментами информации без целостного смысла.

Например, когда используется метод моделирования в качестве основы для постановки проблем, к обучающему объекту можно получить доступ через вопрос, заданный учителем: «Почему развитие моделирования происходит именно так, как оно есть?» или «Почему конечный результат моделирования был таким, и какие вопросы учащиеся хотят задать, основываясь на нем?» Далее, учащимся может быть предложено перейти на форум с онлайн обсуждением, чтобы написать вопросы, которые приходят им на ум, а также сформулировать свои собственные задачи. На этапе рефлексии учащиеся могут выражать свою собственную компетнцию и знания на основе моделирования – являются ли объяснения и выводы, которые они построили в процессе обучения, достаточными для объяснения событий моделирования, имеют ли они глубокое понимание явления/проблемы, представленной в моделировании и как оно это иллюстрирует, что они узнали? Поэтому обучающие объекты часто требуют педагогической структуры и моделирования проблемы/явления, а также управления познавательными процессами обучаемого, такими как восприятие.

## Педагогические функции обучающих объектов: применение в процессе обучения.

Особое внимание необходимо уделить проектированию учебного процесса и интеграции обучающих объектов в учебный процесс при проектировании онлайн преподавания. Поскольку обучающие объекты – это небольшие, компактные части учебного материала, существует риск того, что процесс обучения и информация будут раздроблены. Необходимо тщательно рассмотреть вопрос о применении обучающих объектов в процессе обучения и о том, как они связаны с другими элементами процесса обучения. В обучении, основанном на процессно-ориентированном онлайн преподавании, важно понимать педагогическую функцию обучающего объекта, цель его использования. Как обучающий объект направлен на продвижение обучения? Первое применение обучающего объекта, которое приходит на ум, может быть не самым эффективным с педагогической точки зрения.

Педагогическая функция обучающего объекта, которая как раз определяет его применение и контекст в процессе обучения, может быть использована, чтобы помочь спроектировать непосредственно процесс обучения и использование обучающих объектов. Следует отметить, что один обучающий объект, например, моделирование, может иметь несколько педагогических функций и применений. Наряду с обучающим объектом, педагогическая функция может быть определена назначением учебной задачи или инструкциями преподавателя, с точки зрения которого, обучающий объект должен изучаться и как он должен быть применен.

***Таблица 3.***
*Педагогические функции обучающих объектов – применение в процессе обучения.*

**1. Активация (познание)**
Обучающий объект используется для активации предыдущих информационных структур и когнитивных процессов обучаемого, которые способствуют обучению чему-то новому.

**2. Создание содержания, постановка проблемы (задачи)**
Обучающий объект, используемый для создания содержания, может быть, например, описанием случая на основе видео, которое может использоваться для создания аутентичной отправной точки для настройки аутентичных проблем для учащихся. Обучающий объект, используемый при постановке задач, может быть педагогически структурирован таким образом, чтобы направлять учащихся в область содержания при постановке центральных задач.

**3. Проверка гипотезы/рабочей теории**
Обучающие объекыт, которые учащиеся могут использовать для проверки своих собственных объяснений (рабочей теории и гипотезы) и сделать свои собственные выводы на их основе. Интерактивное моделирование может быть таким примером.

**4. Источник информации**
Большинство обучающих объектов могут использоваться в качестве источников информации при ее поиске в процессах совместного решения проблем и накопления знаний. (Обучающие объекты, используемые в этом контексте в качестве источника информации, в основном являются первичными объектами, используемыми в качестве исходного материала для создания знаний, а не для таких целей, как создание содержания или проверки гипотезы). Обучающие объекты, как правило, могут использоваться для иллюстрации проблемы или явления, которые необходимо изучать, особенно при описании процедурной информации.

**5. Накопление знаний**
Процесс накопления знаний, управляемый обучающими объектами, которые обычно являются учебными инструментами. Они могут включать, например, средства представления концептуальных артефактов обучаемого, средства распределенного познания, включая функциональную поддержку или инструменты для решения проблем.

**6. Отражение (обратная связь)**
Зеркальное отображение процесса обучения, мышления обучаемого, операционных моделей, компетенций и т.д. с помощью обучающих объектов. Они могут управлять процессом отражения (обратной связи) учащегося.

**7. Проверка/Оценка**
Обучающий объект, используемый для проверки навыков и знаний учащихся и оценки их уровня обучения и компетенций. В лучшем случае такие обучающие объекты создаются таким образом, чтобы они позволяли использовать более аутентичные инструменты для проверки уровня обучения и оценки компетенций учащегося в процессе онлайн обучения по сравнению с методами измерения традиционного обучения (такими как тесты и экзамены).

## E-Learning в качестве совместного обучения.

Лучший способ организации процесса обучения происходит в рамках социального контекста, основанном на совместном накопление знаний и обмене опытом. Воплощение собственных мыслей и представления их другим учащимся, а также взаимная обратная связь с коллегами, здесь имеет центральное значение. В процессе совместного накопления знаний совместно развиваются мысли и знания; люди получают комментарии и новые идеи от других учащихся, они сталкиваются с реакцией на свои собственные размышления. Совместное обучение может быть реализовано одинаково как в очном обучении в классе, в различных проектах, так и в онлайн-обучении с помощью онлайн-обучающих сред.

Лучшая установка для онлайн-обучения – это не старомодная модель компьютерной лаборатории, где каждый ученик сидит в одиночестве за компьютером и занимается за ним в одиночку. Как правило, совместное обучение происходит либо парами, либо небольшими группами.

В ситуации сотрудничества все учащиеся могут привнести свой собственный небольшой опыт и знания в общий процесс. Следует поощрять учащихся к тому, чтобы они представляли свои неполные мысли и результаты, а также то, что еще разрабатывается, даже если конечным результатом является задание, которое должно быть возвращено учителю отдельно.

1. Приводится по Pasi Mattila and Pasi Silander (eds.), How to create the school of the Future – Revolutionary thinking and design from Finland, Multprint, Oulu, 2015, 142 p.

# Наши авторы

**Балакирева Юлия Александровна**
бакалавр 4-го курса психолого-педагогического образования Московского государственного лингвистического университета
balakireva.43@mail.ru
Москва, Россия

**Баранников Анатолий Витальевич**
д-р педагогических наук, профессор, член-корр. РАО, главный научный сотрудник научно-методического центра содержания образования Академии социального управления
avbarannikov@gmail.com
Москва, Россия

**Заславская Ольга Юрьевна**
д-р педагогических наук, профессор, профессор кафедры информатизации образования Института цифрового образования Московского городского педагогического университета
z.oy@mail.ru
Москва, Россия

**Карбовничек Иоланта**
д-р гуманитарных наук, зав. кафедрой дидактики и дошкольного образования факультета образования Академии Ignatianum в Кракове (AIK)
jkarbow@poczta.onet.pl
Краков, Польша

**Лесин Сергей Михайлович**
канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник лаборатории международных проектов Управления стратегического развития Московского городского педагогического университета
lesinsm@mgpu.ru
Москва, Россия

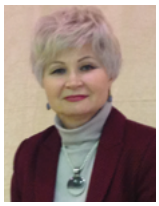
**Луканенкова Дарья Михайловна**
бакалавр 4-го курса психолого-педагогического образования Московского государственного лингвистического университета
lukanenkova.daria@yandex.ru
Москва, Россия

**Махотин Дмитрий Александрович**
канд. пед. наук, доцент, главный редактор журнала «Интерактивное образование»
info@interactiv.su
Москва, Россия

**Морохова Светлана Николаевна**
Директор Международной «Ассоциации специалистов по сертификации»
info@iace.pro
Москва, Россия

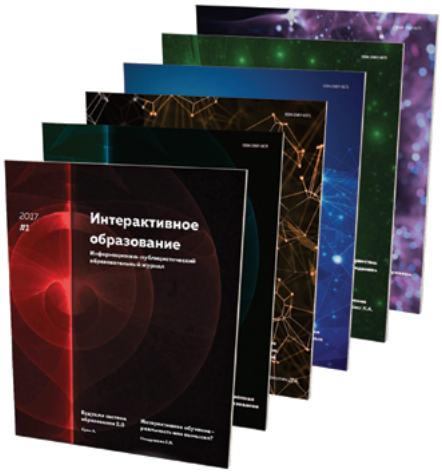
**Родичев Николай Федорович**
канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Центра развития образования Российской академии образования
nrodichev@yandex.ru
Москва, Россия

**Смирнов Антон Юрьевич**
Руководитель центра исследований Навигатум, Ведущий разработчик
smirnov@navigatum.ru
Москва, Россия



**Шевченко Наталья Ивановна**
канд. пед. наук, доцент, ведущий редактор журнала «Интерактивное образование»
nishevch@mail.ru
Москва, Россия

# *Журнал*
# **«Интерактивное образование»**
# *приглашает к сотрудничеству:*




- Авторов оригинальных научных и/или практических публикаций.
- Разработчиков интерактивных игр, методик и технологий.
- Разработчиков ЦОР, ЭОР, учебного контента.
- Производителей интерактивного оборудования.
- Специалистов по подготовке методических и технологических материалов по использованию интерактивного оборудования.
- Кандидатов на ассоциированное членство в редакцию журнала.

## ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ:

1. Материалы, направляемые в редакцию журнала для публикации, должны содержать актуальную и уникальную информацию, научного, теоретического и/или практического характера, без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательского характера, соответствовать тематическим разделам и направлениям журнала.
2. Все авторские материалы проходят обязательное закрытое рецензирование в соответствии с утвержденными правилами.
3. Объем публикации составляет, как правило 8-10 страниц (0,5 п.л.). В отдельных случаях возможна публикация материалов до 1,0 п.л.
4. Редакция оставляет за собой право на редактирование авторских материалов.
5. Для публикации автор заполняет электронную форму заявки и направляет авторские материалы на электронную почту редакции: info@interactiv.su.
6. Авторские материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями к оформлению статьи.
7. После рецензирования и получения решения о публикации автор осуществляет оплату в соответствии с утвержденной стоимостью услуги.
8. Публикация статьи осуществляется в ближайших выпусках журнала по решению главного редактора в зависимости от содержания и направленности авторских материалов.
9. Автор, направляя авторские материалы в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати (в печатной и электронной формах), выражает согласие со всеми требованиями и правилами публикации в журнале, обязуется не публиковать данную статью в других СМИ.

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

- объем статьи от 5 страниц; формат А4, все поля 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегль 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); красная строка – 1,0.
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12;
- возможна публикация цветных фотографий и рисунков (разрешение не менее 300 dpi);
- математические формулы в формульном редакторе MS WORD 2007, греческие и русские буквы в формулах набирать прямым шрифтом, латинские – курсивом. Обозначения величин и простые формулы в тексте и таблицах набирать как элементы текста (а не как объекты формульного редактора);
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5-10 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17], [8];
- аннотация и ключевые слова к статье на русском языке;
- фотография автора.

**www.interactiv.su**
**info@interactiv.su**

9 772587 617100 19001

23-24 ОКТЯБРЯ 2019

МОСКВА ВДНХ

ПАВИЛЬОН 75

# SAY FUTURE

MOSCOW

## ПРОКАЧАЙ СВОЙ БИЗНЕС

ФОРУМ ИННОВАЦИЙ
ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВАШИХ БИЗНЕС ЗАДАЧ

**SAY FUTURE – ОБЪЕДИНЯЕМ,
ЧТОБЫ РАСТИ ВМЕСТЕ**

www.say-future.ru