

*ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН*

***ОБРАЗОВАНИЕ:**  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ*

*№ 2 (29), 2020*

## *Редакционная коллегия*

Янгиров Азат Вазирович	<i>главный редактор, ректор ГАУ ДПО ИРО РБ, доктор экономических наук, доцент</i>
Иркабаева Мария Владимировна	<i>ответственный секретарь редакционной коллегии, ученый секретарь ГАУ ДПО ИРО РБ, кандидат филологических наук</i>
Абуталипова Эльза Насибулловна	<i>заведующий кафедрой коррекционной педагогики ГАУ ДПО ИРО РБ, канди- дат психологических наук, доцент</i>
Аминов Тахир Мажитович	<i>профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», доктор педагогических наук, профессор</i>
Гуров Валерий Николаевич	<i>заведующий кафедрой управления образованием ГАУ ДПО ИРО РБ, профес- сор, доктор педагогических наук</i>
Ижбулатова Эльвира Альбертовна	<i>заведующий кафедрой теории и методики начального образования ГАУ ДПО ИРО РБ, кандидат педагогических наук, доцент</i>
Насырова Светлана Ирековна	<i>проректор по научной и инновационной работе ГАУ ДПО ИРО РБ, кандидат экономических наук</i>
Сыртланова Нэлли Шамильевна	<i>доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», кандидат педагогических наук</i>
Топольникова Наталья Николаевна	<i>проректор по учебно-методической работе ГАУ ДПО ИРО РБ, кандидат пе- дагогических наук</i>
Яфаева Венера Гавазовна	<i>заведующий кафедрой дошкольного и предшкольного образования ГАУ ДПО ИРО РБ, доктор педагогических наук, доцент</i>

Компьютерная верстка и макет:  
Э.И. Магасумова

© Авторы публикаций, 2020.  
© Издательство ИРО РБ, 2020.

Подписано к печати 05.11.2020.  
Бумага писчая. Формат 60x84 1/8.  
Гарнитура Times New Roman, Arial.  
Отпечатано на ризографе и KONIKA MINOLTA.  
Усл. печ. л. 4,2. Уч.-изд. л. 4,3.  
Тираж 500 экз. Заказ 033.

Издательство Института развития образования Республики Башкортостан.  
450005, Уфа, ул. Мингажева, 120.

ISSN 2658-7629

# СОДЕРЖАНИЕ

## УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю.*

Подходы к формированию профессиональной готовности будущих педагогов в условиях модернизации образования..... 4

*Вербицкий А.А.*

«Роды» новой образовательной парадигмы..... 8

*Маджуга А.Г., Галиаскаров М. Ф.*

Формирование фрактально-голографического мышления студентов вуза в контексте постнеклассического образования..... 13

*Байгузина Л.З.*

Теоретические аспекты развития социальной работы в сфере образования..... 26

*Гареева С.М.*

Модель вовлечения общественно-деловых объединений и работодателей в управление развитием образовательных организаций..... 29

## ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

*Конюхов И.Н., Токарева Н.Ю., Губайдуллин М.И., Верещак Е.В.*

Выявление и развитие способностей обучающихся путем организации разностороннего обучения и воспитания в объединении дополнительного образования в условиях реализации ФГОС..... 34

*Канбекова Р.В., Салимова Л.Х., Ижбулатова Э.А.*

Особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях дистанционного обучения..... 38

*Афанасьева Н.М.*

Школьные страхи детей младшего школьного возраста: психолого-педагогические аспекты проблемы..... 41

*Абуталипова Э.Н., Давлетбаева З.К.*

Повышение квалификации работников системы инклюзивного образования в условиях дистанционного обучения в Республике Башкортостан..... 46

*Пономарев А.И.*

Выявление и диагностика одаренных детей в Республике Башкортостан: опыт и перспективы..... 50

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

*Закирьянов К.З.*

Нечленимые предложения в русском языке..... 54

*Енова И.В.*

Самоеффективность личности как психолого-педагогический феномен..... 57

*Баширова Э.В., Митриченко А.Н.*

Сформированность метапредметных результатов обучения по биологии, химии и географии..... 62

# УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Профессиональная готовность педагога к инновационной деятельности является закономерным результатом специальной подготовки педагогических кадров, самоопределения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания. Существенную роль в профессиональной деятельности педагога играет инновационная работа. В статье авторы предпринимают попытку системно представить процесс подготовки будущих педагогов к дальнейшей профессиональной деятельности с точки зрения развития и совершенствования их инновационной деятельности.*

***Ключевые слова:** профессиональная готовность, инновационная деятельность педагога, инновация, принципы инновационной деятельности.*

***Abstract.** Professional readiness of a teacher for innovative activity is a natural result of special training of teachers, self-determination, education and self-education, upbringing and self-education. Innovative work plays a significant role in the professional activity of a teacher. In the article, the authors attempt to systematically present the process of preparing future teachers for further professional activity in terms of development and improvement of their innovative activities.*

***Keyword:** professional readiness, innovative activity of the teacher, innovation, principles of innovative activity.*

Анализ существующей системы подготовки будущих педагогов показал, что она требует внедрения в нее дополнительной составляющей, которая позволила бы активизировать работу студентов по повышению своего уровня в период обучения и прохождения педагогической практики. Профессиональная готовность является закономерным результатом специальной подготовки педагогических кадров, самоопределение, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания. Одним из условий успешности педагога как профессионала является готовность к инновационной деятельности. Педагогические инновации, как и любые другие нововведения, порождают проблемы, связанные с необходимостью сочетания инновационных программ с государственными образовательными стандартами высшего образования.

Термин «инновация» в переводе с латинского означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны. В современной педагогической литературе под инновацией понимается как само нов-

шество, так и процесс ввода этого новшества в практику. В. А. Сластенин и Л. С. Подымова рассматривают нововведение (инновацию) как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведёт к определенным качественным изменениям системы и способствует обеспечению её эффективности, стабильности и жизнедеятельности [7]. Сосуществование различных педагогических концепций требует принципиально новых методических разработок, нового качества педагогического новаторства. Сегодня явно прослеживается механическое перенесение, попытками приспособить к конкретным условиям педагогические технологии, не учитывая проблемы адаптации нововведения к современным условиям образования.

Успешность инновационной деятельности напрямую зависит от компетентности преподавателя вуза, предусматривает, что будущий педагог осознает

практическую значимость различных инноваций в системе современного образования не только на профессиональном, но и на личностном уровне.

Анализ литературных источников и реальной педагогической ситуации позволяет утверждать, что в целом развитие инновационной деятельности учителя – это одно из стратегических направлений в образовании [1; 2; 4; 5; 6].

Следует отметить, что в настоящее время, накоплен огромный научный потенциал, раскрывающий сущностные характеристики, компоненты, структуру и функции инновационного процесса в системе образования в целом (Бондаревская Е.В., Бордовская Н.В., Гребенюк О.С., Гузев В.В., Данильчук В.И., Давыдов В.В., Загвязинский В.И., Зайцев В.В., Ибрагимов Г.И., Козулин В.А., Котова И.Б., Монахов В.М., Мукаева О.Д., Подымова Л.С., Поляков С.Д., Рожков М.И., Сериков В.В., Сластенин В.А., Селевко Г.К., Шиянов Е.Н., Юсуфбекова Н.Р., Якиманская И.О. и др.), но он до сих пор не полностью востребован высшей школой:

- в исследованиях Загвязинского В.И., Кларина М. В., Пригожина Л.И., Сластенина В.А., Юсуфбековой Н.Р. и др. раскрыты особенности педагогической инноватики, а в работах Бабанского Ю.К., Новиковой Л.И., Поташника М.М., Скаткина М.Н., Фридмана Л.М. и др., посвященных внедрению в практику достижений педагогической науки и передового педагогического опыта, описаны пути освоения инноваций;

- авторами ряда исследований доказана необходимость системного анализа инновационных процессов, обеспечения их глубины и эффективности, предложены критерии упорядочения и регулирования инноваций (Воронин А. М., Давыдов В. В., Кваша В. П., Кричевский В. Ю., Тонконогая Е. П., Черепанов В. С., Чистякова С. Н. и др.);

- ряд работ посвящен раскрытию сущности проектировочной деятельности (Анисимов О. С., Беспалько В. П., Бабанский Ю. К., Кузьмина Н. В. и др.), теоретических основ и описанию моделей формирования профессиональной деятельности

учителя, его исследовательской и методической культуры (Анисимов О.С., Заир-Бек Е.С., Колесникова И.А., Никандров НД. и др.), характеристике методов совершенствования педагогического мастерства в условиях учебно-профессиональной деятельности (Андреев В.И., Браже Т.Г., Кан-Калик В.А., Пидкасистый П.И., Сластенин В.А., Спиринов Л.Ф., Гузев В.В., Селевко Г.К. и др.);

- исследования готовности учителя к профессиональной деятельности широко представлены в научной литературе (Гребешок Т.Б., Дурай-Новикова К.М., Лазарева В.С., Щербакова А.И., Кузьмина Н.В., Маркова А.С., Гоноболина Ф.Л.);

- активное действенное состояние субъекта, отражающее содержание стоящих перед ним задач и условий их выполнения, определяется как готовность к деятельности (Бабанский Ю.К., Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.);

- здоровьесберегающая, здоровьесозидающая деятельность педагога, различные подходы и концепции здоровьесберегающей деятельности в инновационных условиях отражены в работах многих учёных (Щедрина А. Г., Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Маджуга А. Г., Ирхин В.Н., Малярчук Н.Н., Айзман Р.И. и др.);

- проблеме подготовки будущих учителей к применению инновационных технологий учения посвящены труды Морозовой М.И., Родькиной Е.В., Рудиновой Ю.И., Сафиной З.Р., Черновой Л.Т., Штых И.В. и др.

Хотя спектр исследований, проведенных в области педагогической инноватики, достаточно широк, проблема готовности учителя к инновационной деятельности исследована недостаточно. Так, слабо изучены трудности формирования готовности к инновационной деятельности и их причины как психологического (психологические барьеры, присущие инновационной деятельности, психологические факторы торможения инновационной деятельности и сопротивления инновациям), так и педагогического (несоответствие форм и методов вузовской подготовки требованиям общества) характера. Недостаточное внимание уделяется разработке

принципов организации процесса формирования готовности к инновационной педагогической деятельности [3].

Необходимыми педагогическими условиями, обеспечивающими процесс формирования готовности будущего педагога к инновационной деятельности, являются: организационно-методическая подготовленность преподавателей вуза к управлению процессом формирования готовности будущего педагога к инновационной деятельности; обеспечение поливариативного выбора педагогических средств и технологий; определение и формирование индивидуального стиля деятельности будущего педагога.

В современных условиях инновационная деятельность педагога должна соответствовать основным принципам:

1. Принцип интеграции образования. Предусматривает усиленное внимание к личности будущего педагога, ориентацию на формирование учителя с высокими интеллектуальными, моральными, физическими качествами.

2. Принцип дифференциации и индивидуализации образования. Настраивает на обеспечение условий для полноценного проявления и развития индивидуальных качеств будущего педагога, формирование основных компетенций.

3. Принцип демократизации образования. Создание психолого-педагогических условий для развития активности, инициативы, творчества будущих учителей, формирование стрессоустойчивости, личностных и общественных ценностей, в том числе ценности своего здоровья и здоровья учащихся.

На наш взгляд, подготовленный к инновационной профессиональной деятельности педагог должен иметь следующие профессиональные и личностные качества:

- осознание смысла и целей образовательной деятельности в контексте актуальных педагогических проблем современной школы;

- осмысленная, зрелая педагогическая позиция;

- умение по-новому формулировать образовательные цели по предмету, опре-

деленной методики, достигать и оптимально переосмысливать их во время обучения;

- способность выстраивать целостную образовательную программу, которая учитывала бы индивидуальный подход к детям, образовательные стандарты, новые педагогические ориентиры;

- соотнесение современной ему реальности с требованиями личностно-ориентированного образования, коррекции образовательного процесса по критериям инновационной деятельности;

- способность видеть индивидуальные способности детей и учить в соответствии с их особенностями;

- умение продуктивно, нестандартно организовать обучение и воспитание, то есть обеспечить создание детьми своих результатов и, используя инновационные технологии, стимулировать их развитие;

- владение технологиями (в том числе и здоровьесберегающими), формами и методами инновационного обучения, которое предполагает умение на основе личного опыта и мотивов воспитанников быть сотворцом цели их деятельности, заинтересованным и компетентным консультантом и помощником в соотнесении цели с результатом, использовании доступных для обучающихся форм рефлексии и самооценки;

- способность видеть, адекватно оценивать, стимулировать открытие и формы культурного самовыражения воспитанников;

- умение анализировать изменения в образовательной деятельности, развития личностных качеств воспитанников;

- способность к личностному творческому развитию, рефлексивной деятельности, осознание значимости, актуальности собственных инновационных поисков и открытий.

Готовность педагога к инновационной деятельности определяют по следующим показателям:

1) осознание необходимости внедрения педагогических инноваций в собственной педагогической практике;

2) информированность о новейших педагогических технологиях, знания инновационных методик работы;

3) ориентация на постановку собственных творческих задач, методик, настроенность на исследовательскую деятельность;

4) готовность к преодолению трудностей, связанных с содержанием и организацией инновационной деятельности;

5) владение практическими навыками освоения педагогических инноваций и разработки новых.

В структуре профессионально направленной личности педагога готовность к инновационной деятельности является показателем его способности нетрадиционно решать актуальные образовательные проблемы. Выделяют интуитивный, репродуктивный, поисковый, творческий (производительный) уровни сформированности готовности к педагогическим инновациям.

*Интуитивный уровень сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности* – педагоги, которых за особенностями их мышления и практической деятельности причисляют к этому уровню сформированности готовности, относятся к инновационной проблематике в качестве альтернативы традиционной практике. Основой такого отношения является эмоциональный, интуитивный настрой на восприятие нового. Педагогическая рефлексия у них не сформирована.

*Репродуктивный уровень сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности* – эта категория педагогов хорошо знакома с теоретическими основами, содержанием, конкретными методиками педагогов-новаторов, нередко применяет элементы этих систем в собственной педагогической деятельности. Однако использование инноваций в их педагогической практике является неупорядоченным, ситуативным. Педагогическая рефлексия в них выражена недостаточно.

*Поисковый уровень сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности* – педагоги, которых причисляют к этой группе, пытаются

работать по-новому, воплощая в собственной деятельности известные технологии и методики учебно-воспитательной работы. Они охотно идут на эксперимент, не скрывают ни своих успехов, ни ошибок, открыты для публичного обсуждения, осмысления педагогических инноваций.

*Творческий уровень сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности* – педагоги, которые творчески относятся к инновационной деятельности, имеют широкие и содержательные знания о новых научных и новаторских подходах к обучению и воспитанию, владеют новейшими технологиями и создают собственные. Реализация творческого потенциала в инновационном процессе для многих из них является важнейшим ориентиром деятельности.

Таким образом, главным фактором инновационной подготовки будущего педагога является развитие его индивидуального стиля деятельности, творческой активности, проектировочной компетенции. В структуре профессиональной направленности личности педагога готовность к инновационной деятельности является показателем его способности нетрадиционно решать актуальные проблемы образования. Готовность будущего педагога к инновационной деятельности в условиях модернизации образования может быть рассмотрена на интуитивном, репродуктивном, поисковом, творческом (производительном) уровнях.

Эффективность процесса формирования готовности будущего педагога к инновационной деятельности в условиях модернизации образования зависит от ряда педагогических условий: организационно-методическая подготовленность преподавателей вуза к управлению процессом формирования готовности будущих педагогов к инновационной деятельности; обеспечение поливариативного выбора педагогических средств и технологий; определение и формирование индивидуального стиля деятельности будущего педагога.

### Литература

1. Бадагуева О.Р., Санжиева Я.Б. Подготовка будущего учителя к инновационной деятельности в условиях сельского педагогического колледжа: монография. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2006. – 195 с.
2. Бондарева К., Козлова О.Г. Педагогический анализ инновационной деятельности учителя: Научно-методическое пособие. – Суммы, 2001. – С. 53-62
3. Воропаева Е.Э. Акмеологический подход к проблеме готовности педагога к инновационной деятельности // Научный поиск. – 2013. – № 3. – С. 62-65.
4. Пискарева И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности. Учебно-методическое пособие. / Балтийская Педагогическая Академия; Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова. Кострома, Изд-во КГУ, 1999. – 116 с.
5. Раитина Н. И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации как фактор профессионального развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2011. – 24 с.
6. Самсонова Е. В. Формирование исследовательских умений и навыков как основа гностического критерия оценки готовности будущего учителя к инновационной деятельности // European Social Science Journal. – 2014. – № 3 (41) т.1. – С. 96–100.
7. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

А.А. Вербицкий

### «РОДЫ» НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

**Аннотация.** В статье автор рассматривает факторы и условия становления новой образовательной парадигмы, особенности реализации компетентностного подхода в ней. Кроме того в статье анализируются источники и причины возникновения новой образовательной парадигмы.

**Ключевые слова:** новая образовательная парадигма, компетентностный подход, практикоориентированность образования, информационное общество, система образования.

**Abstract.** In the article the author considers the factors and conditions for the formation of a new educational paradigm, the features of the implementation of the competence approach in it. In addition, the article analyzes the sources and reasons for the emergence of a new educational paradigm.

**Keywords:** new educational paradigm, competence approach, practice-oriented education, information society, education system.

Компетентностный подход, объявленный государством основным направлением реформы образования на всех его уровнях, вызывает, с одной стороны, много критики, а с другой является своего рода предвестником новой, «повернутой к практике» образовательной парадигмы, нового типа образования, соответствующего запросам современного информационного общества.

О нарождающейся новой образовательной парадигме много написано в фи-

лософской, педагогической и иной литературе, но ясности в этом вопросе мало. Для того, чтобы лучше понять ее сущность и то, при каких условиях произойдут ее «роды» и она реально получит «права гражданства», кратко обратимся к истории педагогической мысли.

Крупный американский психолог и педагог Дж. Брунер в середине 70-х годов прошлого века писал: «мы знаем три основных способа обучения молодого поколения: выработка составляющих компо-



нент навыка в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы» [1, с. 386].

«Абстрактный метод школы», известный в наше время как объяснительно-иллюстративный или традиционный тип обучения, был научно обоснован еще в середине 17-го века Я.А. Коменским [2]. Этот тип обучения до сих пор доминирует в мире и сводится к передаче информации (данных) от учителя к ученику на основе классических принципов: сознательности, от простого к сложному, прочности, наглядности, научности, систематичности и последовательности и др. В последнее время его возможности усилились с появлением всякого рода обучающих информационных сетей (Интернета и проч.), но суть от этого не изменилась.

Появление объяснительно- иллюстративного типа обучения было огромным шагом вперед в развитии цивилизации. Он до сих пор позволяет людям в относительно короткие сроки обучения, хотя и с разным успехом, усваивать «основы наук». Однако этот же метод с самого начала обусловил *отрыв проблемы: отрыв обучения от практики, обучения от воспитания* – и в современную постиндустриальную эпоху исчерпал свои возможности.

На нынешнем этапе развития науки, технологий производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назрела необходимость кардинального поворота от «абстрактного метода школы» к *практико-ориентированному типу образования на всех его уровнях, но без потери основ его фундаментального теоретического содержания. Это и является, на наш взгляд, сущностью новой образовательной парадигмы.*

Уже с момента зарождения и на протяжении всех почти четырех столетий доминирования «абстрактного метода школы» стали появляться инновации, призванные в той или иной мере устранять отрыв содержания образования от социальной практики общества. При этом инновации носят разнонаправленный характер: 1)

укрепляют традицию, находя в ней новые резервы (вспомним школьных учителей-новаторов); 2) находятся к ней в оппозиции, противоречат ей и поэтому отторгаются, поскольку традиционное образование, как и любая система, стремится сохранить свою целостность.

Так, уже довольно давно в профессиональном образовательном пространстве появились новые формы лекций (проблемные, лекции вдвоем, лекции-презентации и др.), НИРС и УИРС, ролевые и деловые игры, анализ конкретных производственных ситуаций (кейс-стади), мозговой штурм, разного рода имитационно-игровые модели и другие инновационные формы и методы обучения. Но их нет в учебном плане – этом строгом нормативном документе! Выходит, что все инновации «незаконны» с точки зрения как традиционной теории «передачи готовых знаний» («абстрактного метода школы»), так и нормативных требований к организации учебного процесса.

Сложилась парадоксальная ситуация. В соответствии с необходимостью реализации основных направлений реформы образования, и прежде всего практико-ориентированного компетентностного подхода, государство в лице Минобрнауки требует от всех преподавателей, кафедр, факультетов, вузов (и школьного учительства) все больше педагогических инноваций. Однако при этом остаются нетронутыми теоретические, нормативно- правовые и организационно-структурные «скрепы» традиционного, объяснительно- иллюстративного обучения, направленного, прежде всего, на передачу обучающимся готовой информации об «основах наук». Вал документов, которые нужно готовить каждому преподавателю и школьному учителю ввиду «комиссии из министерства», только усиливает этот парадокс.

Описанная ситуация в определенной мере закономерна: любая система стремится сохранить свою целостность и сопротивляется любым попыткам ее изменения. «На страже» интересов традиционной парадигмы стоит традиционное же педагогическое сознание всех лиц, принимающих решения – от простого учителя школы и

ассистента вуза до министра. Ведь все учились в условиях «абстрактного метода школы», в том числе в педколледже и педвузе, хорошо им владеют и не ведают, что что-то можно делать по-иному. А специалистов по научным основам и технологиям развития личности через образование авторы принимаемых решений о реформе не привлекают или «не слышат» их голов.

В то же время современная образовательная практика во всем мире буквально «беременна» накопленными в течение столетий, особенно в последние полстолетия, педагогическими и более широко – образовательными инновациями. Они буквально «стучатся» в двери школьных классов и студенческих аудиторий и действительно туда проникают, но зачастую весьма извилистым путем и как бы незаконно.

Смена образовательных парадигм происходит в истории цивилизации не по воле конкретных правителей или государств, хотя их роль тоже важна, а под влиянием четырех основных взаимосвязанных факторов:

- переход на более высокий уровень развития науки, технологий производства и социальной практики общества;

- изменение миссии образования – представлений общества, государства и самого человека о том, каким должен быть выпускник образовательного учреждения, – от детского сада до вуза, ФПК и ИПК, – обусловленных системой социальных ценностей, ожиданий и требований производства (так называемый социальный заказ);

- научное понимание того, по каким психологическим, психофизиологическим, педагогическим и иным закономерностям осуществляется развитие человека через образование;

- саморазвитие образовательной системы, которая в результате накопления педагогических инноваций на всех ее уровнях, противоречащих принятым в существующей парадигме научным представлениям, становится готовой перейти в новое состояние.

Переход накопленного количества инноваций в новое качество – новую образовательную парадигму – возможен при

следующих условиях: 1) изменение типа социокультурного наследования, которое особенно интенсивно происходит с появлением новых информационных технологий; 2) накопление критической массы главным образом эмпирического опыта педагогических инноваций; 3) наличие адекватной педагогической (психолого-педагогической) теории, позволяющей осмыслить этот опыт и показывать пути перехода к эффективной образовательной практике; 4) всемерная поддержка перехода образовательной системы в новое качество со стороны государства, самих образовательных структур и всего общества.

По отношению к типу социокультурного наследования можно кратко сказать следующее. Будучи органичной составной частью социальной практики общества, его «подсистемой», образование воздействует на общество и, в свою очередь, испытывает на себе влияние происходящих в нем изменений. Поэтому поиск путей и способов реализации новой образовательной парадигмы предполагает анализ: 1) особенностей социальной «надсистемы»; 2) понимания роли и места образования как «подсистемы» в современных социально-экономических условиях.

Появление компьютерных информационных технологий открыло безграничные возможности распространения информации и изменило способ социальной связи между поколениями. Многие исследователи утверждают, что современный уровень общественного развития требует от человека не столько наличия тех или иных знаний, сколько возможности их быстрого приобретения, усвоения, трансформации. Традиционный тип, основанный на передаче известного опыта от старшего поколения к младшему, сменяется другим, пишет Маргарет Мид [3]. У молодых людей, объединенных информационными сетями, «возникла общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших, и наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторение своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ» [4, с. 24].

В структуре потенциала человека исследователи этого явления выделяют такие компоненты, как неформальные, неявные, подразумеваемые, инструментальные знания, знания об общих принципах и стратегиях, позволяющие человеку успешно адаптировать и использовать предметные знания в различных ситуациях. При этом знанию конкретного предмета отводится, как правило, далеко не первостепенное место [5].

Однако педагогическая или психолого-педагогическая теория и, соответственно, практика приведения такого образовательного «хаоса» в «порядок» отсутствует. Это можно сделать только с позиций теории, содержащей принципы и условия, при которых в образовательном процессе моделируются или реально представлены ситуации усваиваемой профессиональной деятельности, в которых студент может использовать как научные, так и «житейские» знания.

В то же время традиционной образовательной парадигме, построенной на идее прямой передачи известной информации от старшего поколения к младшему, присуща кажущаяся простота и бесспорная, важная для массового образования технологичность. Но в настоящее время эта традиция оказалась в оппозиции к новому способу связи между поколениями. Сложившаяся ситуация является причиной отчуждения обучающихся от образовательного процесса, ухода от реального общения в виртуальное. Отношение к образованию как конечному процессу, имеющему ограниченные временные рамки и завершающемуся получением желанного документа, приводит к утилитарному, потребительскому к нему отношению. Отсюда, в частности – идея непрерывного образования [6].

Построение образовательного процесса как передачи известного социального и профессионального опыта, своего рода «информационных консервов» обуславливает и другое противоречие. Традиционная модель образования основана на фиксированных правилах, позволяющих справиться с известными стандартными ситуациями, то есть обращена в прошлое,

тогда как изменения, происходящие в обществе и технологиях производства, требуют от человека способности полагания себя в будущее, к неизвестным еще социальным и профессиональным ситуациям. Обращенность в течение многих лет обучения школьника, затем студента «в прошлое» приводит зачастую к отсутствию для него личностного смысла учебной деятельности.

В рамках новой образовательной парадигмы речь идет не столько об усвоении обучающимися известных в науках законов и закономерностей как неких «информационных консервов», сколько о преобразовании этого знания в личностно значимые способы деятельности и тем самым о своем творческом развитии. Это требует, пишет Г.Л. Ильин, отказа от «ничьей» истины, существующей объективно вне познающего субъекта и переход к субъективной истине как убеждению ее создателя [7].

При этом, как уже говорилось выше, информация – это не знание, а объективно заданная семиотическая, знаковая система, носителем которой являются средства ее хранения, переработки и трансляции, включая людей (обучающих). А знание – подструктура личности конкретного человека, отражение в его сознании и психике той реальности, о которой эта информация что-то сообщает, ее образ и субъективный смысл. Поэтому усвоение знаний предполагает включение в этот процесс не только внимания, восприятия, памяти и моторики, как в традиционной системе «передачи знаний», но и мышления, и всей личности человека.

Теоретико-методологический анализ показывает, что новая, образовательная парадигма, отвечающая вызовам времени, а вместе с ней и новый тип обучения, может получить «права гражданства» при выполнении следующих взаимосвязанных условий:

- общество, работники образования и сами обучающиеся на всех уровнях образования осознают необходимость в новой образовательной модели, новом типе обучения и воспитания, и готовы принять ее;

- в образовательной практике накоплен обширный эмпирический опыт нового, массив конкретных моделей обучения и воспитания;

- в основе нового типа образования лежит достаточно мощная психолого-педагогическая теория, которая обобщает накопленный эмпирический опыт и служит прогнозной основой проектирования и реализации образовательной практики;

- эта теория обладает свойством технологичности, в противном случае она не будет иметь серьезного прикладного значения;

- новая образовательная модель преимущественно опирается на предшествующие, как бы «снимает» их в себе, делает частным случаем, органично сочетаясь с лучшими традиционными образцами, а не «отменяет» их или лежит совсем в стороне;

- инновация затрагивает все звенья педагогической системы, предполагая их системную «переналадку»: цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, способы деятельности обучающихся и обучающихся;

- новый тип образования решает и старые, причем лучше, и новые образовательные задачи, скажем, не только «передает знания», но и обеспечивает творческое развитие личности будущего специалиста;

- новый тип образования имеет свой тип учебника, отражающего содержание обучения и логику его развертывания в образовательном процессе;

- определены, понятны границы применимости новой модели обучения и воспитания, поскольку ни одна из них не может быть абсолютно универсальной;

- теоретические и научно-методические основы нового типа образования понятны массовому педагогу, а конкретные педагогические технологии достаточно легко им осваиваются;

- рождение нового типа образования получает всестороннюю поддержку со стороны государства и всего общества.

Можно выделить три содержательных и один формальный источник педагогических инноваций, обуславливающих

становление новой образовательной парадигмы:

- 1) накопленный в течение веков многообразный эмпирический опыт преподавателей вузов, колледжей, школьных учителей, воспитателей, противоречащий доминирующей образовательной парадигме и являющийся предвестником новой;

- 2) развитая психолого-педагогическая теория, обобщающая этот опыт, делающая его научным фактом и вырабатывающая единый язык общения всех субъектов образовательной деятельности;

- 3) «лабораторные» педагогические (психолого-педагогические) модели как результаты научных исследований, скажем, теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, дидактическая система Л.В. Занкова, теория проблемного обучения, новые информационные технологии, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и многие другие, пытающиеся встроиться в существующую образовательную традицию;

- 4) решения органов государственной власти и управления как формальный источник изменений в образовательной системе.

«Лабораторные» модели при всей их важности для теории и практики не могут в одиночку «сделать погоду» во всем образовании. Попытки их встраивания в традиционные педагогические «скрепы» неизбежно приводят к тому, что рано или поздно новое ассимилируется старым, не приводя к новому качеству. А инновации, идущие от государства, не опираются на науки об образовании и исходят из соображений политики, экономики, государственного менеджмента и некритического заимствования зачастую уже устаревших западных образов, а не из закономерностей общего и профессионального развития личности человека через образование.

И только накопленная в течение столетий «критическая масса» эмпирического инновационного опыта и созревшая к определенному моменту современная психолого-педагогическая теория, позволяющая осмысливать этот опыт, научно обосновывать, проектировать и перспективные направления и пути развития образова-

тельной практики, являются двумя основными содержательными источниками становления новой образовательной парадигмы, перехода системы обучения и воспитания в новое качество.

Встретившись на оси исторического времени в определенной «точке бифуркации», богатый инновационный опыт и развитая психолого-педагогическая теория вместе задают вектор становления новой образовательной парадигмы, запускают процесс достаточно быстрой замены ею прежней, уже не удовлетворяющей потребности личности, общества и государства.

Иными словами, рождение новой образовательной парадигмы может произойти при условии встречи «беременной» масштабными педагогическими инновациями образовательной традиции с адекватной психолого-педагогической теорией, обобщающей многообразный эмпирический опыт, делающей его научным фактом, предлагающей единый язык общения

теоретиков и практиков обучения и воспитания и показывающей пути перехода к эффективной образовательной практике.

Основная миссия государства должна состоять при этом не в административном давлении на образовательные структуры, исходя из логики экономии средств, административного управления и контроля, а во всемерном нормативно-правовом, финансовом, материально-техническом, кадровом и ином обеспечении научно обоснованного процесса перехода системы образования в новое качество.

Что касается конкретного образовательного учреждения, то в обеспечении его перехода к новой образовательной парадигме и повышении тем самым качества подготовки будущих выпускников решающую роль играет руководство образовательного учреждения, ученый совет, кафедры, все службы, ответственные за организацию и поддержку педагогических инноваций.

#### *Литература*

1. Брунер Дж. Психология познания. – М. – Прогресс, 1976.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика: Учпедгиз Наркомпроса РСФСР, 1938.
3. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – М., 1988. – 429 с.
4. Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001.
5. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал / Пер. с англ. Под ред. Л.Н. Ковалик. – СПб.: Питер, 20
6. Ильин, Г. Л. Проектное образование и Реформация науки. – Г.Л. Ильин. – М.: ИЦ ПКПС, 1993.

А.Г. Маджуга, М. Ф. Галиаскаров

### **ФОРМИРОВАНИЕ ФРАКТАЛЬНО-ГОЛОГРАФИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается специфика постнеклассического образования и осуществляется декомпозиция типов научной рациональности с целью выявления особенностей методологии научного познания в рамках постнеклассической парадигмы. Впервые авторы представляют фрактально-голографическое мышление человека как научный концепт постнеклассического образования и дают его дефиницию. При характеристике особенностей формирования фрактально-голографического мышления студентов обобщаются методологические подходы и принципы, которые могут выступить в качестве концептуально-теоретической основы формирования фрактально-голографического мышления.

**Ключевые слова:** фрактальная педагогика, классический тип научной рациональности, неклассический тип научной рациональности, постнеклассический тип научной рациональ-

ности, постнеклассическая парадигма, постнеклассическое образование, голономный подход, фрактально-резонансный подход, голономный модус сознания, мышление, многомерное мышление, фрактально-голографическое мышление, принципы формирования фрактально-голографического мышления.

**Abstract.** *This article examines the specifics of post-non-classical education and decomposes the types of scientific rationality in order to identify the features of the methodology of scientific knowledge within the post-non-classical paradigm. For the first time, the authors present human fractal-holographic thinking as a scientific concept of post-non-classical education and give its definition. When describing the features of the formation of fractal-holographic thinking of students, methodological approaches and principles that can serve as a conceptual and theoretical basis for the formation of fractal-holographic thinking are justified.*

**Key words:** *fractal pedagogy, classical type of scientific rationality, non-classical type of scientific rationality, postnonclassical type of scientific rationality, postnonclassical paradigm, post-non-classical education, holonomy approach, fractal-resonant approach, holonomy modus of consciousness, thinking, multidimensional thinking, the fractal-holographic thinking, the principles of formation of fractal-holographic thinking.*

В свете современных тенденций, наблюдающихся в контексте постнеклассического образования, фрактальную педагогику необходимо рассматривать как важный фактор организации пространства становления, существования и активности личности. Личность выступает здесь не как объект влияний, а как субъект, «режиссёр» собственных поступков, определяет для себя и конституирует в своём жизненном мире «своё» пространство, наполненное идеями, ценностями, установками, представлениями о мире, всем, что имеет в настоящий момент для неё значимость. К основополагающим принципам фрактальной педагогики можно также отнести принцип доверия человеческой природе, утверждающий изначально позитивную, конструктивную сущность человека, заложенную в виде потенциала. Следствием этого выступает уважение к личности, понимание её ценности, признание уникальности и неповторимости каждой личности, её право на свободное развитие и проявление своих способностей.

Поскольку сущность бытия заключена в самодвижении, самоорганизации, то через призму фрактального восприятия голономической целостности универсума, социума и индивидуального человеческого бытия усматривается голографическое соответствие сущности человека, как «вложенной» в бытие системы, сущности универсального бытия. Голономный подход – это более широкий, целостный и много-

гранный взгляд на понимание сущности человеческой природы и всей Вселенной, в основе которой лежит, как мы уже сказали выше, голографическая модель Вселенной и человеческого сознания [26].

Выстраивая научный концепт «фрактальная педагогика», мы основывались на философских положениях о человеке, как био- психо- социо- культурно- экзистенциальном феномене (Аристотель, Э. Гуссерль, Г.В. Лейбниц, А.Е. Казачинский, М. Мамардашвили, Ф. Ницше, В.И. Слободчиков, В.Н. Сагатовский, В. Франкл, М. Хайдегер и др.), инвестиционной теории креативности (Р. Стенберг, Т. Любарт и др.), теории самоорганизации (В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, М.Г. Гапонцева, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.С. Стёпин, Н.М. Таланчук, В.А. Федоров, И.Р. Пригожин, Г. Хакен и др.), теории фракталов (В.Э. Войцехович, Д. Заупе, Б. Мандельброт, Х.-О. Пайтген, В.В. Тарасенко, С.Д. Хайтун, Х. Юрген и др.), идее ноосферного (Г.М. Комарницкий, Н.В. Маслова), здоровьесозидающего (В.В. Колбанов, А.Г. Маджуга, Н.Н. Малярчук, И.А. Синицина Г. Спенсер, Л.Г. Татарникова, С. Френе) и холистического образования (Ш.А. Амонашвили, А.В. Вознюк, Л.С. Выготский, А. Маслоу, Дж. Миллер, М. Монтессори, К. Робинсон, И. Песталоцци, Платон, К. Роджерс, Ж.Ж. Руссо, А.И. Субетто, Ф. Фребель, Р. Штайнер и др.) [2; 6; 10; 13; 25; 28; 30; 32; 33; 344 35; 36; 37].

Изучение фрактальной педагогики сопряжено с построением определенных

образовательных моделей, которые задают цели и схему постнеклассического образования, определяющих обучающую и учебную деятельность, контроль и отчётность, способы оценки процесса обучения [17]. В качестве образовательной модели, применяемой в рамках концептуальных идей фрактальной педагогики, выступает фасилитационно-резонансная модель, которая способствует формированию нелинейного, фрактально-голографического мышления обучающихся и становления их как активных конструкторов собственной жизнедеятельности. Образовательный процесс, основанный на данной модели, характеризуется человекоцентрической направленностью и предусматривает переход от диагностики путей личностного выбора к диагностике её развития, от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения знаний и навыков – к рождению образа мира в совместной деятельности всех участников образовательного процесса, от информационной когнитивной педагогики – к смысловой ценностной педагогике, от технологии обучения по формуле «вопрос без ответа» в жизненных задачах и познавательной мотивации слушателя, от «обученной беспомощности» – к надситуативной активности и постановки сверхзадач, от занятия как авторитарного монолога – к сотворчеству и помощи, от языка административных приказов – к языку «договоренностей» и «рекомендаций», от культуры полезности – к культуре достоинства, от школоцентризма – до человекоцентризма.

Постнеклассическая парадигма предполагает постановку качественно новой цели в системе профессионального педагогического образования – подготовить высококвалифицированного педагога-творца, личность, заинтересованную в самоизменении, обладающую потребностью в саморазвитии и способную создавать общественно значимые продукты собственной профессиональной деятельности. Отсюда меняется и содержание процесса подготовки. Так, преподаватель-профессионал не транслирует инновационные образовательные технологии, не просто знакомит студента с идеалами классической педагогической науки, он организует чрезвычай-

но важный акт раскрытия иной значимости педагогики в сознании субъекта. Будущий педагог-профессионал выбирает особые, значимые только для него элементы педагогической науки, которые способны вписаться и соответствуют ценностно-смысловым координатам его жизненного мира, становятся личностно-значимыми для него и обретают свое место в нем. Постнеклассическое понимание мира и человека в мире характеризуется ростом рефлексии учёных над ценностями и смысловыми контекстами человеческого бытия.

Постнеклассическая наука характеризуется возникновением такого типа научной рациональности, который: объединяет науки о природе и науки о духе. В современной научной картине мира прежние типы рациональности не отрицают друг друга, а распределяют между собой сферы влияния; в зависимости от исследовательских задач одна и та же реальность может быть рассмотрена с разных позиций и может выступить предметом освоения посредством разных типов рациональности; в этих условиях решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность.

Современный научный поиск может осуществляться с помощью постнеклассических методологических установок [1; 5; 7; 14; 21; 24]. Как известно, постнеклассическая наука обращается к изучению саморазвивающихся, открытых, неравновесных систем. Понятие самоорганизации системы поглощает в себе «семейство» других понятий: причинности, целеполагания, функционирования Я, обусловленности и т. д. Поглощает в том смысле, что новый категориальный аппарат отражает однопорядковые системные явления. Ни одно из них не имеет решающего онтологического статуса, постоянно определяющего жизнь системы. Самоорганизация системы происходит в результате коренной перестройки иерархичной структуры, а способ перестройки каждый раз осуществляется по необратимому сценарию. Описание и объяснение данного сценария каждый раз соответствуют характеру данного момента и

не могут являться завершенным слепком с изучаемой реальности.

В постнеклассической науке системный подход аккумулирует все остальные способы изучения реальности, которые, утрачивая эпистемологическую автономность, не теряют своей специфики. Системный анализ может быть суммативным, комплексным, структурным, функциональным, историческим, логическим, компаративистским, деятельностным в зависимости от поставленных исследовательских целей. Научный поиск отражает определенный момент самоорганизации сильнонеравновесной системы или этап эволюции глобальных систем. Различия в методологии естественнонаучного и гуманитарного знания становятся минимальными, а прежняя установка на иерархию общенаучных и частнонаучных методов не приносит желаемого результата. В постнеклассической науке системный объект изучается как объект междисциплинарного знания.

Каждый раз в эволюции науки предполагаемая модель реальности накладывает отпечаток на характер ее описания. Последнее релевантно только для данного интервала объяснения. Наиболее распространенной погрешностью в определении методологической базы научных, в частности диссертационных, исследований как раз и является забвение данных интервалов интерпретации.

В постнеклассической педагогике уже не актуальны оппозиции: «субъект – объект изучения», «субъект – объект взаимодействия». Изучаемая реальность сущностно не замкнута и открыта для спонтанных средовых воздействий. В данном случае логический статус воспитания не может быть строго определен.

Рассматривая возможности постнеклассической научной парадигмы в аспекте современного познания, можно отметить, что она имеет преимущества, поскольку выделяет «человекомерность» научного знания, рассматривая это как глобальную тенденцию науки. Эффективность названной парадигмы связана с учетом всего комплекса антропологических факторов, развитием социальной среды,

интерактивных межсубъектных коммуникаций.

В контексте постнеклассических представлений о мире, определяющую роль играет мышление на уровне холономного модуса сознания (К. Уилбер, С. Гроф и др.). Примером мышления, формируемого в рамках холономного модуса сознания человека, является фрактально-голографическое мышление, которое выступает в качестве результата в постнеклассическом образовании.

Для объяснения сущности фрактально-голографического мышления обратимся к трактовкам мышления, имеющимся в научной литературе. Так, мышление рассматривается как высшая степень человеческого познания, процесс отражения в мозге окружающего реального мира, основанный на двух принципиально различных психофизиологических механизмах: образования и непрерывного пополнения запаса понятий, представлений и вывода новых суждений и умозаключений [27]. Мышление позволяет получить знание о таких объектах, свойствах и отношениях окружающего мира, которые не могут быть непосредственно восприняты при помощи первой сигнальной системы. Таким образом, мышление определяется как умственный процесс интерпретации того, что воспринято.

Из приведённых определений следует, что мышление – это умственный процесс, а не природная данность, следовательно, этому навыку можно обучиться. И так как мышление – это процесс познания, то он включает в себя не только устоявшиеся знания, но и постоянное пополнение новыми знаниями и возможность видеть в объёме.

В ракурсе рассматриваемой проблемы определённый интерес представляет типология мышления, основанная на способах и уровнях мышления [29]. В рамках этой типологии принято различать точечное мышление, линейное мышление, «плоскостное» мышление, «многоуровневое» мышление, трёхмерное или «объёмное» мышление, «голографическое» мышление, многомерное мышление. Здесь мы считаем целесообразным дать краткую ха-



рактеристику каждого из представленных видов мышления.

– *точечное мышление* – ориентированное на действие здесь и сейчас, мышление, ориентированное на «сиюсекундные» задачи. Человек в процессе решения мыслительных задач не принимает во внимание последствия своих действий, особенно – отдалённые. Кроме того, он не принимает во внимание параллельные процессы и их последствия («хочу-беру»; «мешает-удалю» и т.д.);

– *линейное мышление* – близко к типу «стимул-реакция», но возможно выстраивание цепочек, прогнозирование, оно описывается правилами формальной логики. Линейное мышление своим онтологическим основанием имеет объекты проявленного мира. Условная схема линейного мышления заключается в выборе определенного высказывания, одной тенденции развития событий, одного убеждения или мнения и т.п.; в разворачивании доказательства только в одном направлении и последующей оценке. Также возможно выстраивание цепочек и создание событий по принципу «домино», когда одно событие вызывает последующие и так далее. На этом уровне начинают складываться паттерны. Таким образом, линейное мышление включает в себя только одно условие – умственный процесс и чаще всего это процесс поиска подтверждения своих мыслей, убеждений, точек зрения, представлений. Продуктом линейного мышления в отношении того или иного предмета является совокупность отдельных аспектов, выделенных посредством аналитических процедур, установление пространственных, временных, причинно-следственных и иерархических отношений между ними и последующая реконструкция предмета с неизбежной потерей иных аспектов – невыявленных, скрытых, потенциальных или противоречащих процедуре реконструкции. Основными недостатками подобного мышления будут постоянная оборонительная позиция; осуждение, обвинение и как оборотная сторона – чувство вины; неспособность увидеть возможности, отсутствие динамики, наличие «клише» или устойчивых стереотипов.

– *«плоскостное» мышление* – когда «линии» отслеживаются одновременно, их много, они могут сплетаться друг с другом. В процессе решения задач они учитываются, прогнозируются и выстраиваются, при этом возможно «плетение» рисунка из событийных линий, учёт влияния «линий» (параллельных процессов) друг на друга. Здесь работают «точки кристаллизации» событий и процессов вокруг и здесь уже начинается системный подход. В этом случае паттерны обретают сложность рисунка и их узнаваемость, на этом уровне мышления возрастает.

– *«многоуровневое» мышление*, когда учитывается наличие разных логических и организационных уровней, происходит «схождение траекторий в клубок». На этом уровне мышление представляет собой системный процесс, при этом контролирующей и системообразующей фактор играет определяющую роль. Построение иерархической многоуровневой системы представления объектов, ситуаций, действий и процессов происходит одновременно, как по линии формирования укрупнений (часть-целое), так и по линии формирования обобщений (частное-общее).

– *трёхмерное, «объёмное» мышление*, где учитывается наличие разных «слоёв» в реальности, и наличие разных «плоскостей», смысловых «полей» (в том числе, парадигм) и т.д. Здесь превалирует «системообразующий фактор», принципы синергетики и самоорганизующихся систем, принципы фрактальности и законы хаоса. Продуктом объёмного мышления является предмет как таковой, предмет как тотальность с включением в него всех возможных аспектов, в том числе и противоречивых, и аспектов фона, и аспектов принципиально невидимого окружения. Условная схема объёмного мышления: принятие разных точек зрения как допустимое: понимание, что все имеет свою полярность и видение любой проблемы, любого события как с одной, так и с противоположной стороны; отсутствие деления на положительное и отрицательное и принятие как нейтрального, по сути.

На наш взгляд, трёхмерное или «объёмное» мышление может быть соотнесено с *синергетическим мышлением*. Синерге-

тическое мышление является недואльным и основывается на взаимосвязи, единстве всех процессов внутри себя и в окружающем мире. Человек с синергетическим мышлением воспринимает отдельный факт или событие в непрерывности некоего общего процесса [16; 20]. Личная активность в формировании своего самосознания и объёмного восприятия действительности заключается, прежде всего, в преодолении дуальности мышления («или то, или другое», как выражение однозначности, линейного детерминизма); формируется осознание общности со всем миром, непрерывности переходов в восхождении к целостности («и то, и другое – в определённых условиях»).

Конечно, важнейшим познавательным началом синергетического мышления является идея о креативной, конструктивной роли хаоса в эволюции сложных систем. «Это – и способ выхода на относительно устойчивые структуры эволюции, и механизм переключения жизненно важных циклов функционирования сложных систем, который связывает части в единое и устойчиво эволюционирующее целое, и механизм адаптации к изменчивым условиям окружающей среды, в том числе, – способ обновления сложной организации в природе, социуме и человеческом разуме» [16, с. 103].

–«голографическое» мышление (holo означает «целое», graph – «писать»). Как отмечает Анри Бергсон в своей работе «Творческая эволюция», интеллект был создан эволюцией в процессе её движения; он выделен из чего-то более обширного, или, скорее, он представляет собой только проекцию реальности, проекцию по необходимости плоскую, тогда как реальность обладает рельефом и глубиной. Следовательно, голографическое мышление – это то, что придаёт рельефность и глубину воспринятой информации [4; 9; 19]. В рамках этого мышления все события взаимосвязаны – в одном событии заключена информация обо всех, и во всех событиях – информация о каждом. Голографическое мышление отличается от «объёмного» – холистичностью, взаимовлиянием и взаимопроникновением. Этот тип мышления

доступен немногим и характерен для «энергетов», представителей восточных философских школ, людей, имеющих большой жизненный опыт, для высококвалифицированных специалистов в различных областях, писателей, художников, режиссёров и т.д.

–*многомерное мышление*, в котором возможно присутствие и действие различных парадигм. Это пока самая доступная вершина в этой иерархии уровней мышления. В рамках этого мышления глубина личности определяется её «содержанием», её «наполнением», конкретными убеждениями и ценностями. В широком смысле многомерное мышление можно рассматривать как совокупность различных способов мышления, мерность которых больше трёх. Численно определяя мерность мышления, необходимо учитывать, что дополнительное количество степеней свободы (как минимум – одна) должно резервироваться для работы сознания, стимулирующего ментальную деятельность. В узком смысле многомерное мышление следует понимать как конкретный способ мышления, соответствующий более высокому онтологическому уровню, имеющий большую мерность. Мышление многомерное главной своей целью имеет проникновение к сути мыслимого через объединение множества смыслов, как эксплицитных ранее, так и вновь обнаруживающихся в ходе многомерных мыслительных актов. Возникновение новых смыслов мыслимого оказывается результатом исследования спонтанно формирующихся соотношений, обретаемых многомерно мыслящим субъектом в качестве итога интенционального напряжения по поводу предмета мышления; мышление многомерное осуществляется путем оперирования концептами, при этом концепт понимается как открытое множество смыслов. Многомерное мышление открывает путь к формированию новых познавательных стратегий, способствующих устранению культурных разрывов, являющихся следствием культурной дифференциации.

Семантический анализ терминов «фрактал» и «голограмма» позволил нам дать определение ещё одному виду мышления – фрактально-голографическому.

*Фрактально-голографическое мышление* – это процесс целостного отражения окружающей действительности, в ходе которого не происходит градация на чувственные, логические, телесные, интеллектуальные и духовные составляющие в восприятии. Как утверждает Р. Арнхейм, по-настоящему продуктивное мышление должно происходить в перцептуальной области. Следовательно, в качестве базового механизма фрактально-голографического мышления можно обозначить умение человека откликаться на «перцептуальный вызов», который инициирует у него достаточно сложные и глубокие мысли и чувства, что предполагает задействование огромного интегративного потенциала искусства.

В ракурсе представленной интерпретации фрактально-голографического мышления особый интерес представляют техники и методики, обеспечивающие его формирование у обучающихся. К ним могут быть отнесены: техника «Фрактальный рисунок» (Т.З. Полуяхтова), методика «Мыслить рисунком» (В.А. Мельников). В соответствии с теорией об организации мира как фрактальной структуры, где любая информация закономерно повторяется на различных масштабных уровнях, в технике фрактального рисунка макромир – это человек, а микромир – это его рисунок.

*Техника «Фрактальный рисунок»* был предложен в конце XX века [18]. Целью данной техники выступает актуализация ресурсного потенциала личности и поиск способов её самореализации. Здесь принцип подобия (фрактальности) применяется изначально, когда человек рисует свой первый рисунок и, не осознавая, передает своё внутреннее состояние. Выполненный таким образом рисунок напрямую связан с психоэмоциональным и физическим состоянием человека, кроме того, в этом рисунке можно найти информацию о его детстве и юношестве, окружении и взаимоотношениях в семье.

Посредством этой техники происходит осознание энергоинформационной природы человека. Данная техника позволяет выявить у него тип сознания – рациональный или интуитивный. Рациональный тип относится к области интеллекта, а об-

ласть его действия – наша повседневная деятельность и связанная с ней реальность. Интуитивный тип – это полностью чувственно-интуитивное восприятие реальности, это всё то, что связано с прошлыми, настоящими и будущими интуитивными и эмоциональными переживаниями человека, которые существуют на уровне подкорковых структур головного мозга. В зависимости от множества определяющих факторов в каждом человеке преобладает либо один, либо другой тип сознания, но именно возможность проникнуть или хотя бы услышать голос своего интуитивного определяет качество жизни и уровень самореализации человека.

В рамках этой техники с помощью анализа цветоощущений человека можно совершенно точно определить его эмоциональное и физическое состояние. Через цветоощущение и связь между тонкой моторикой человека и его психоэмоциональными и психофизическими состояниями, через учёт рационального и интуитивного в восприятии человека и его творческой активности можно с большой точностью осуществлять процесс диагностики основных особенностей характера и качеств личности человека. Целевые личностные установки сознания и информация с глубинных уровней подсознания позволяют достичь многоуровневого раскрытия психоэмоционального состояния диагностируемого, выявить скрытые психофизиологические комплексы и прийти к общему пониманию состояния человека. Используемые в методике технологические приёмы, ключевые признаки и критерии в процессе анализа рисунков позволяют каждому самостоятельно осуществлять диагностику и коррекцию своего состояния, используя при этом общечеловеческие понятия гармонии и красоты.

Наряду с представленной техникой «Фрактальный рисунок», которая имеет в большей степени диагностический и коррекционный характер, необходимо обратиться к методикам отечественных учёных (В.А. Мельников, Э.Э. Пурик и др.), которые направлены на формирование творческого мышления обучающихся посредством использования художественно-пла-

стического языка искусства [22]. Так, определяющую роль в методике «Мыслить рисунком» (В.А. Мельников) занимает проблема большой образности, роль тональных отношений в классическом и современном искусстве, энергия тона, выразительность, пространство, композиция, универсальные законы искусства, которые в своей совокупности представляют художественно-пластический язык искусства.

Как известно, творческое мышление предполагает ментальную (в отличие от ремесленной) составляющую процесса рисования и включает ряд аспектов:

1) умение композиционно мыслить, профессионально владеть тонально-пластическим диапазоном, четко выявлять конструкцию формы, тонко чувствовать пропорции модели, а также внесение собственного взгляда на мир для создания яркой художественной выразительности предмета изображения;

2) умение передавать объемно-пространственные и эмоционально-психологические характеристики предмета;

3) понимание взаимосвязи визуальных особенностей предмета и способов его изображения;

4) владение методами приложения средств и приемов графики к задачам создания художественного образа в живописи и графике; архитектурного и дизайн-проектирования;

5) понимание взаимозависимости авторского замысла и характера графического изображения.

По методике «Мыслить рисунком» преподавание рисунка основано на последовательном изучении художественных средств, в соответствии с задачами конкретного вида художественной деятельности (в идеале – различных видов творчества, так как вариативность даёт более качественное понимание проблем искусства).

Преподавание рисунка обучающимся различных направлений – живописцам, графикам, архитекторам, дизайнерам – начинается с изображения реальной формы с натуры, освоения принципов её конструктивного построения, освоения технических и худо-

жественных приёмов изображения, понятий «линия», «тон», «светотень», «цвет».

Рисование с натуры (выполнение как длительных работ, так и эскизов, кратковременных зарисовок, набросков) – начальная ступень обучения, овладение ею ведёт к освоению приёмов работы по памяти и представлению. При этом для студентов важно уметь решать в рисунке композиционные задачи – от размещения изображения на бумаге до композиционных построений по воображению, используя различные изобразительные материалы и технические приёмы (карандаш, перо, уголь, сангина и т.п.).

Степень осознания основных понятий изобразительной грамоты в художественном образовании зависит от правильно выстроенной иерархии её взаимосвязанных положений (форма, тон, объем, освещённость), от полноты понимания их содержания. Одной из основных проблем в обучении рисунку является проблема развития чувства тона у студентов, ведь основой как графики, так и живописи, т.е. ремесленной стороны ведущих видов искусства, является рисунок – искусство воссоздания на плоскости трёхмерного пространства, объектов реального мира графическими (линейными и тональными) средствами.

Обучение рисунку основано на развитии художественно-образного, пространственного, композиционного мышления студентов, которое выступает важной составляющей фрактально-голографического мышления. Здесь форма образуется на плоскости листа благодаря линии (обладающей такими характеристиками, как качество и количество), тону (его энергии), тональной ахроматической организации плоскости (или тонально-ритмической основе композиции). Линия, штрих, пятно создают энергию тона, эмоциональную напряженность, иллюзию пространства, организуя композицию графического листа.

В свою очередь тональный ахроматический ряд организует пространственную среду не только графического, но и живописного произведения. Неслучайно, лучшие из живописных работ производят сильное впечатление и в черно-белых репродукциях.

Тон – неотъемлемое качество пластического рисунка, позволяющее найти неожиданное решение, единственное в своём роде, расставляющее предметы в пространстве. «Энергия тона» создаёт внутреннее движение формообразующих элементов, «нагружает» объёмы образно-мысловый и ритмической составляющими, усиливая экспрессивные качества работы. Целостная ахроматическая тональная организация образует скрытый смысл формы живописного произведения. Если мы строим форму средствами линейно-конструктивного рисунка, то даём четкую информацию об изображаемом в пространственной среде (средствами композиции – такими, как ритм – пропорция – масштаб), образуемой на поверхности листа. Это фундамент, своего рода матрица, позволяющая методически грамотно развить понимание формы в процессе обучения рисунку.

При решении этих задач необходимо руководствоваться совокупностью принципов, которые отражают закономерности фрактальной педагогики [18; 19]:

1. *Принцип нелинейности* допускает множественность путей развития, вызванную непредсказуемостью результата: содержание образования, как правило, не соответствует системе компетенций обучающихся, и как процесс, так и результат редко являются тождественными замыслу педагога. Нелинейность системы оставляет возможность импровизации, отхода от жестких рамок и регламентированных условий, способствует развитию творческого подхода и латерального мышления.

2. *Принцип конгруэнтности* утверждает, что, чем более конгруэнтен посылатель сообщения (учитель), тем больше вероятность выполнения (понимания) со стороны получателя (ученика). Если преподаватель сам верит в важность и необходимость изучения данного материала, ему будет проще убедить в этом обучающихся. Если педагог действительно увлечён своим предметом, он с большей вероятностью способен вдохновить учеников на его изучение.

3. *Принцип открытости*, в рамках которого любая педагогическая система

должна активно взаимодействовать как с представителями (преподавателями и обучающимися) других ступеней образования, так и с представителями различных профессий для детального и наглядного ознакомления с ними.

4. *Принцип фрактальной гармонии* утверждает идею о необходимости целостного развития человека – эмоционального, эстетического, интеллектуального, физического как системы, где каждый элемент находится во взаимосвязи и взаимозависимости друг с другом. Наибольшего результата в процессе обучения можно добиться, если при изучении какого-либо раздела предметного знания будет задействовано как можно больше таких родовых и производных фракталов. Например, обучение при помощи «эффекта погружения в эпоху», когда по различным дисциплинам параллельно изучается история, литература, культура и даже физкультурно-спортивная деятельность конкретного исторического периода; выполнение заданий с элементами использования знаний различных дисциплин, самостоятельного поиска, театральной игры и естественнонаучных опытов.

5. *Принцип иерархического знания*. На данный момент существующая система оценивания знаний обучающихся выглядит так: «5» – «изложил знания в соответствии с программой», «4» – «не дотянул до высшей оценки, но, в целом, удовлетворительно справился с заданием», «3» – «продemonстрировал начальные знания» (очень часто оценка «удовлетворительно ставится исключительно из сострадания»), «2» – «проявил полную некомпетентность». Важно изменить существующее отношение к балльной системе в оценке знаний, сделав ее «пятибалльной» в полном смысле этого слова, тогда мы увидим иную картину. Проявление полной некомпетентности в отношении предмета полагается оценивать как «ноль», «единица» и «двойка» – это тоже уровень владения материалом, пусть и неудовлетворительный. Овладение предметным минимумом, обязательным для каждого обучающегося, должно соответствовать оценке «удовлетворительно»; более глубокий уровень знания материала, изложенного преподавателем (имеющийся

в обязательной учебной литературе) предполагает соответствие оценке «хорошо»; ориентация на самостоятельный поиск знаний и творческий подход к выполнению заданий, заслуживает оценки «отлично». Создание подобной учебной программы, предусматривающей разграничение иерархического знания и чёткое определение предметного минимума, позволит учащимся самостоятельно выбрать уровень изучения материала, необходимый им для дальнейшего профессионального обучения. В этом контексте балльная оценка знаний должна отражать уровень подготовки и глубину овладения предметом изучения, а не являться показателем старательности или дисциплины обучающихся.

6. *Принцип другодоминантности* предполагает формирование чуткого отношения к окружающему миру в противовес ориентированности на первостепенное удовлетворение собственных потребностей, умение увидеть и восполнить нужду другого, способность сочувствовать, сопереживать и сорадоваться.

7. *Принцип резонансного взаимодействия* необходим для эффективности образовательного процесса, так как педагог и ученик должны находиться «на одной волне звучания» [14].

8. *Принцип голографической проекции* (А.С. Белкин) предполагает процесс многомерного объемного раскрытия содержания изучаемого знания, состояний, сочетающих в себе как минимум три проекции с центронаправленными векторами: а) витагенную – витагенная информация учащихся, востребованная учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания. Вектор: ученик – знание – учитель; б) дидактическую – научная информация, идущая от учителя, использующего витагенную информацию учащихся. Вектор: учитель – знание – ученик; в) конструирующую – информация, идущая от любого дополнительного источника (витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, произведения искусства, научные данные, встречи со специалистами различных отраслей науки и др.) и создающая целостную голографическую картину знания. В ходе реа-

лизации этого принципа обучающийся становится полноправным участником образовательного процесса при условии, если образование опирается на его жизненный опыт, который рассматривается в качестве важного источника обучения. Собственный опыт обучающегося отражает его жизненную позицию, содержание, которое он осваивает, накладывается на его опыт, сочетается с ним. В этом контексте витагенный опыт предстает как результат серьезного анализа событий, их оценки [3].

9. *Принцип информационного ускорения* (И.П. Гетманов), характеризующий особенности коэволюционного развития сложноорганизованных открытых систем. С позиции этого принципа усматривается информационная модель будущего, заложенная в педагогической реальности как высокоорганизованной саморазвивающейся системе, причём её структурная эволюция протекает как коэволюция всех структурных элементов и сопряжённых систем за счёт структурирования порядка из хаоса флуктуационных возмущений в результате информационного взаимодействия разноразмерных элементов системы между собой и с внешней средой. Эволюционное структурирование системы представляет собой повышение её информационной ёмкости. Принцип информационного ускорения демонстрирует логику ускорения темпов эволюции: каждая последующая ступень эволюции отличается повышенной информационной ёмкостью системы. В силу действия закона информационного ускорения в системном взаимодействии «учитель-ученик» интенсивность информационных процессов ресурсного обмена со средой в подсистеме «ученик» гораздо выше, чем в подсистеме «учитель». Соблюдение принципа информационного ускорения предполагает построение образовательного пространства с учётом его темпоральности: учитель не столько должен поспевать транслировать интенсивно нарастающий информационный поток информации, сколько научить получать эту информацию самостоятельно, по мере её актуальности и востребованности [8].

10. *Принцип оптимизации рефлексивного взаимодействия* – ориентация на

оптимальное использование рефлексивной поддержки и рефлексивного сопровождения учебно-познавательной деятельности обучающихся в индивидуальных и групповых формах обучения.

11. *Принцип холизма* направлен на рассмотрение человека как целостного существа, компонента системы «личность – среда», состоящей из множества взаимообусловленных и взаимосогласованных структур. При этом биоморфологическая структура тела человека и его психоэмоциональная составляющая должны быть органически вписаны в его общественное бытие.

12. *Принцип самости*. Самость (нем. *selbst* – «я», собственная личность) – в аналитической психологии К.Г. Юнга, выступает как архетип порядка, центр целостности человеческого потенциала, интегрирующего все психические процессы человека, сознательное и бессознательное и выступающий принципом их объединения [31]. «Самость» человека выражается в способности человека интериоризировать и усваивать в креативной и универсальной форме социокультурный опыт, являющийся основой его самореализации в обществе. Этот опыт позволяет сохранять уникальные, самобытные, самодостаточные черты человека, раскрывающие его безграничные возможности и открытость к различного рода изменениям; осознавать себя в качестве некоторой имманентной идентичности, сохраняющей собственное «Я», поддерживающей и самонастраивающей структуру личности в любых условиях. Таким образом, самость человека есть организованная, связанная целостность, которая включает в свой контекст непрерывный процесс осознания, рефлексии и постоянно находящаяся в развитии по мере изменения социальной действительности. Это приводит к пониманию существования полифоничной самости, которая в отличие от других видов самости, где просматривается доминирующая монологичная черта мировосприятия, реализуется в точке соприкосновения с разнорядковыми самостными образами.

При психологическом анализе личности, в контексте отражения её психологических связей и отношений с окружающей действительностью, определяющую

роль играет полифоничная самость, которая рассматривается как способ существования человека, совмещающий в процессе жизнедеятельности сложные, иногда противоречивые самостные образы, но соединенные человеком в целостный опыт, обеспечивающий их гармонию и соответствие собственной единой целостности [11;12]. Выделение полифоничного типа самости в полной мере отражает сложность и неоднозначность положения человека в современном, стремительно изменяющемся обществе, способствующего возникновению названного типа самости, человека, способного очень быстро реагировать на непрерывно трансформирующиеся реалии времени и не терять себя в этом неустойчивом бытии, а уметь противостоять надвигающемуся хаосу, обеспечивать самоорганизацию, самонастрой и ощущать себя в качестве целостности.

13. *Голограммный принцип бытийной системной рефлексии* – взаимное отражение глубинного и поверхностного (таким же образом, как и рационального и иррационального способов познания) уровней описания реальности. Важно при этом, что этот принцип реализуется только при условии единства мира, когда он составляет единое целое, в котором каждый элемент появляется абсолютно ценно и необходимо для целого, поскольку удаление отдельного элемента из общей архитектуры целого приводит к его разрушению. При этом в контексте указанного принципа именно человек предстает инициатором реальности, мир иницируется («создается») в процессе акта созерцания (сопричастности) человека («наблюдателя») мира.

Все указанные принципы характеризуют направленность содержания образования на овладение необходимым объёмом и уровнем компетенций в выбранной профессиональной области, развитие навыков самообразования, самоорганизации деятельности, саморазвитие, самостоятельное решение практических задач с применением творческого подхода и создание доверительных отношений в диаде «педагог-ученик», основанных на взаимоуважении и

технологиях учебно-педагогического сотрудничества.

Обозначенные нами положения фрактальной педагогики способствуют дальнейшему развитию феноменологии педагогического образования, а количественно накопленный в условиях дифференциации и интеграции научно-педагогический потенциал настоятельно требует своего качественного (теоретического) осмысления. Это обстоятельство является важнейшим условием нарождающейся вторичной интеграции педагогического знания и реализации в сфере образования концептуальных идей фрактальной педагогики. Изучение фрактальной педагогики сопряжено с построением определенных образовательных моделей, которые задают цели и схему образования, определяющих обучающую и учебную деятельность.

Смена образовательной парадигмы с системы «человек – мир» на «человек – мир – «Я» человека» подразумевает целостное развитие личности (эмоциональное, эстетическое, творческое, физическое), обеспечение более полного развития возможностей человека во всех сферах его жизни.

Таким образом, изменения в современном образовании основываются на императивах всестороннего, универсально-целостного, гармоничного развития личности; переходе от одномерного к многомерному человеку. При этом важным фактором развития человека в условиях доминирования рациональности (технологизма, практицизма и пр.) и вытеснения его чувственно-эмоционального и нравственного потенциала становится гуманистический потенциал художественного образования.

Фактор холистичности (целостности) в настоящее время находит свою реализа-

цию в феномене постмодернистского мышления, направленного на достижение целостного отражения действительности, реализуемого на путях преодоления принципа асимметрии категориальных оппозиций, которые предполагают рассмотрение мира чрез призму асимметрических принципов, когда в каждом конкретном случае отдаётся предпочтение одной из двух парных (асимметрических) позиций, таких, например, как «материальное – идеальное», «детерминизм – индетерминизм», «объективное – субъективное» и др. Стремление постмодернистского сознания к преодолению отмеченных дихотомий реализуется в его интересе к изучению «неопределенностей», «дуальностей», «дополнительностей» и др. В этой связи обращение к искусству для решения образовательных задач современности представляется важным и своевременным.

Таким образом, для решения образовательных задач фрактальной педагогики представляется важным и своевременным обращение к художественно-пластическому языку искусства как средству формирования фрактально-голографического мышления обучающихся. Фрактально-голографическое мышление – это процесс целостного отражения окружающей действительности, в ходе которого не происходит градация на чувственные, логические, телесные, интеллектуальные и духовные составляющие в восприятии. В качестве базового механизма фрактально-голографического мышления можно обозначить умение человека откликаться на «перцептуальный вызов», который инициирует у него достаточно сложные и глубокие мысли и чувства, что предполагает задействование огромного интегративного потенциала искусства.

### *Литература*

1. Аришинов В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В.И. Аришинов. – М.: ИФРАН, 1999. – 203 с.
2. Барышев Ю., Теерикорпи П. Фрактальная структура Вселенной. Очерк развития космологии. – Нижний Архыз: Изд-во САО РАН, 2005. – 396 с.
3. Белкин А.С. Витagenное образование: Голографический подход [Текст] / А.С. Белкин, Н.К. Жукова; Урал. гос. пед. ун-т ; Департамент психол.-пед. образования: Центр образоват. технологий. – Екатеринбург, 1999. – 135 с.



4. Богатых Б.А. Фрактально-голографический конструкт и теория поля К. Левина // *Национальный психологический журнал*. – 2018. – № 2(30). – С.123–134. DOI: doi: 10.11621/prj.2018.0213
5. Буданов В.Г. *Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании* / В.Г. Буданов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 232 с.
6. Войцехович В.Э. Фракталы и аттракторы социальной эволюции [Электронный ресурс] / В.Э. Войцехович // URL: <http://www.inauka.ru/> (Дата обращения 30.06.2019).
7. Гапонцева М.Г., Федоров В.А., Гапонцев В.Л. Понятие геометрии фракталов как объектов педагогики и теории научного познания // *Образование и наука*. – 2009. – № 4 (61). – С. 6–22.
8. Гетманов И.П. *Принципы коэволюции: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.08*. – Ростов н/Д., 2005. – 304 с.
9. Голографическая модель и психология [Электронный ресурс]. URL: <http://www.poliinform.ru> (Дата обращения: 12.09.2012).
10. Донцов Г.А., Мельников Г.С., Серов И.Н. Фрактальная концепция детерминированного хаоса // *Научно-периодическое издание «Философия науки»*, 2003. – № 3. – С. 35–52. [Электронный ресурс] URL: <http://www.philosophy> (Дата обращения 29.01.2020).
11. Жукова, О. И. Самость человека как предмет философской рефлексии / О. И. Жукова // *Ученые записки НИИ прикладной культурологии / Кемеровский государственный университет культуры и искусств*. – Кемерово, 2008. Т. 1 (5) – С. 81 – 92.
12. Жукова, О. И. Понятие самости в системе философских представлений о человеке / О. И. Жукова // *Вестник Воронежского государственного университета*. – Серия «Философия» № 1 (1) – 2009. – С. 139 – 151.
13. Житанска В. Фрактальная геометрия Вселенной [Электронный ресурс] // Сайт: [Zitanska.com](http://Zitanska.com). Тайны древних цивилизаций: 09/02/2012 – URL: <http://zhitanska.com/content/fraktalnaya-geometriya-vseleynnoj> (дата обращения 17.01.2015).
14. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // *Вопросы философии*. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
15. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Основания синергетики: синергетическое мировидение*. – М.: КомКнига, 2005. – 65 с.
16. Маджуга А.Г. Взаимосвязь синергетической, камертонной и эмоциональной культуры личности: фрактально-резонансный подход // А.Г. Маджуга, А.Г. Сеницина, Р.Р. Гильванов, В.А. Мельников // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. – 2014. – № 8 (114). – С. 114–120.
17. Маджуга А.Г. Фрактально-резонансный подход как методология постнеклассического гуманитарного знания / А.Г. Маджуга, И.А. Сеницина, Л.Б. Абдуллина // *Высшее образование сегодня*. – 2014. – № 11. – С. 61-66. – 80
18. Маджуга А.Г. *Фрактальная педагогика: от метафизики центризма к антропологии культуры: Монография*/ А.Г. Маджуга, И.А. Сеницина. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2015. – 363 с.
19. Маджуга А. Г., Сеницина И.А. *Фрактальная педагогика: онтологические смыслы и методологические возможности: Монография*. – Стерлитамак: СФ БашГУ, 2015. – 389 с.
20. Маджуга А.Г. Синергетическая культура личности как гуманитарный императив постнеклассической науки / А.Г. Маджуга, Э.Н. Ильясова // *Европейский журнал социальных наук*. – 2014. – № 8. – (Т.2). – С. 303-313.
21. Мартынович К.А. *Нелинейно-динамическая картина мира: онтологические смыслы и методологические возможности: автореф. дис. ... канд. филос. наук*. – Саратов, 2011. – С. 19.
22. Мельников В.А., Ильямова Д.А., Пурик Э.Э. Леонардо да Винчи «вид долины арно»: универсальный учебник законов изобразительной грамоты и «ключ» к творчеству гения // *Вестник Башкирского университета*. – 2013. – Т. 18. – №3. – С.887–895.
23. Миллер Д. *Холистическое образование. Педагогика предчувствия* Д. Миллер [Электронный ресурс]. Режим доступа до ресурсу: <http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200205007>
24. Остапенко А.А. *Моделирование многомерной педагогической реальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01* / Остапенко А.А. – Краснодар, 2005. – 424 с.
25. Пригожин И.Р. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой* / пер. с англ.; под общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. – 471 с.
26. Плютто П.А. *О двух модусах сознания // Эпистемология и философия науки*. – 2009. – Т. XXI. – № 3. – с. 211–217.

27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.– Москва [и др.]: Питер, 2013. – 705 с.
28. Субетто А.И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/> (дата обращения: 15.03. 2020).
29. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 270 с.
30. Хайтун С.Д. От эргодической гипотезы к фрактальной картине мира.– М.: Комкнига, 2007. – 251 с.
31. Юнг К.Г. Исследование феноменологии самости / пер. с англ., лат.– М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 336 с.
32. Юргенс Х., Пайтген Х.-О., Зауне Д. Язык фракталов в мире науки // *Scientific American*. – 1990. – № 10. – С. 36–44.
33. *Biophysical chemistry of fractal structures and processes in environmental systems* / ed. by Senesi Nicola, Wilkinson Kevin J. – Chichester (W. Sx.): Wiley, 2008. – XV, 323 p.: (IUPAC series on analytical and physical chemistry of environmental systems; vol. 11).
34. Coleman P.H., Pietronero L. The fractal structure of the Universe // *Phys. Repts.* – 1992. – Vol. 213. – № 6. – P. 311–389.
35. Eckmann, J.-P., Ruelle, D. Ergodic theory of chaos and strange attractors, *Reviews of Modern Physics* 57, 3 (1985). – P. 617–656.
36. Mandelbrot B.B. *The Fractal Geometry of Nature* / B. B. Mandelbrot. – San-Francisco: W. H. Freeman and Company, 1982. – 470 p.
37. Moon F.C. *Chaotic and Fractal Dynamics*. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore. A Wiley-Interscience Publication, John Wiley and Sons, Inc., 1992. – 408 p.

Л.З. Байгузина

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается тенденция развития социальной работы в сфере образования, представлены современные ее направления и модели образования. Подробно описаны технологии социальной работы в сфере образования, которые имеют четко выраженную специфику.

**Ключевые слова:** социальная работа, система образования, модели образования, технологии социальной работы.

**Abstract.** In the article the tendency of development of social work in the sphere of education is considered, its modern directions and models of education are presented. The technologies of social work in the sphere of education are described in more detail, which have a clearly expressed specificity.

**Key words:** social work, education system, education models, social work technologies

Социальная работа сегодня с ее довольно обширной структурой управления в различных сферах общества и учреждений определенных социальных услуг для всего населения оказывает значительное влияние на современную социальную политику, поскольку она играет роль определенной обратной связи в системе управления различными социальными процессами

Можно сказать, что являясь ключевым элементом современной социальной политики государства, а также интегрируя и активно внедряя организационные и практические аспекты, сегодня социальная

работа играет важную роль в обеспечении ее жизнеспособности и эффективности.

Сложная современная социально-экономическая ситуация в России, очень высокий уровень общего недовольства различных социально незащищенных слоев населения работой всех государственных органов социальной защиты в целом предопределяет необходимость углубленного изучения различных аспектов профессиональной деятельности современных социальных работников.[3]

Другими словами, содействие созданию в России психически и физически

здорового, образованного молодого поколения с высокими духовно- нравственными, человеческими качествами, знающего и уважающего историю, традиции своего народа - это общегосударственная задача, от решения которой зависит будущее страны.

Однако на сегодняшний день подготовка детей к жизни в постоянно меняющемся мире вызвала у школы трудности, т.к. усилия школы направлены на реализацию учебно-воспитательных задач, при этом не учитываются психологические и личностные характеристики школьников и их готовность к взаимодействию с окружающей средой [5].

Даже с впечатляющим количеством различных исследований в этой области особое внимание было уделено изучению статуса социального работника, а также современной профессиональной структуры всего общества.

Сегодня в социальной практике существует именно расширенное толкование такой профессии, как «социальный работник», то есть когда к этой категории относят абсолютно всех, кто занимается оказанием различных социально-бытовых услуг, в том числе и не требующих какой-либо особой подготовки.

Часто социальными работниками считаются и те, кто активно работает в современных общественных благотворительных организациях, не имея специального образования в области социальной работы. В последние годы в целом был достигнут определенный прогресс в активном развитии исследований по рассматриваемой проблеме.

Сегодня теоретические и методологические аспекты возникновения такой профессии, как «социальный работник» в России, рассматривают такие специалисты, как Е.И. Комаров и Л.Г. Гулякова, П.Д. Павленок, В.А. Никитин, В.Н. Ярская и другие [4]. Несмотря на ценность различных указанных исследований, стоит отметить, что в современной литературе недостаточно рассмотрены различные вопросы определения социальных работников именно как какой-либо конкретной профессиональной группы.

Таким образом, одной из ключевых задач современного государства как социального института является создание стабильного и сильного общества, способного к активной жизни, постоянному размножению. В свете этого одной из самых насущных проблем российского государства и общества можно назвать предупреждение и борьбу с правонарушениями, а также преступление подростков и молодежи.

Социальный институт образования реализуется в пространстве и во времени, это единство можно назвать «сферой образования», определяемой рядом компонентов: во-первых, это функции образования, во-вторых, концепции образования, принятые в это конкретное время, в-третьих, организационная структура и структура управления; в-четвертых, это инфраструктура сектора образования; в-пятых, это социальные группы, участвующие в образовательном процессе.

На всех его уровнях содержание и производительность образования определяется понятием, которое реализуется в это конкретное время. Концепция образования определяет его направленность (на потребности государства с его жестким регулированием и подчинением или на потребности отдельного человека), концепция определяет соотношение личного и общественного интереса к образованию, а также модель образования (обширная, продуктивная или интенсивная).

В современной России, несмотря на то, что интенсивная (инновационная) модель признана, как и в остальном мире, наиболее перспективной, все три модели действуют в реальности, это во многом зависит от учителей и учителей, от уровня их профессионализм. Это обстоятельство объясняет многие социальные проблемы образования.

В то же время это показывает, что в сфере образования до сих пор нет целостной концепции трансформации образования на всех его уровнях. Заимствование чужого опыта чревато большими потерями и замедлением реформ и, в конечном счете, потерей потенциала.

Основными задачами социальной работы в сфере образования являются: 1. Диагностическая. 2. Психокоррекционная. 3. Оздоровительная 4. Учебно- воспитательная. 5. Научно-методическая. 6. Социально-правовая. 7. Консультационная (медико-социальная). 8. Социально- аналитическая. 9. Просветительская. [2].

Они определяют методы и технологии решения этих проблем. Сложность задач, стоящих перед социальной работой в сфере образования, предполагает необходимость применения всей гаммы социальных технологий, учета специфики этой сферы и участвующих в ней социальных групп, научного изучения всех аспектов этой деятельности, изучать и обобщать опыт работы. Технологии социальной работы в сфере образования имеют четко выраженную специфику.

Во-первых, это связано с тем, что они реализуются в различных учебных заведениях. К ним относятся, в первую очередь, школы, средние специальные учебные заведения, университеты, а также различные формы дошкольных и внеклассных учреждений или учреждений по коррекции (специализированные детские сады, клубы, курсы, кружки и т. д.), спортивных, социокультурных, национальных, патриотических и религиозных общественных объединений и организаций, действующих самостоятельно или на базе учебных заведений.

Так, общая классификация технологий зависит от масштаба объекта, от сферы применения, от целей и характера задач, которые необходимо выполнить. Большая зависимость от теоретической базы, методологии, в канале которой развивается технология.

Кроме того, можно разделить технологии на глобальные и региональные, инновационные и рутинные, информационные, интеллектуальные (направленные на стимулирование мыслительной деятельно-

сти и творческих способностей), исторические (осмысление опыта в данной стране и использование его с учетом новых условий), демографические (направленные на изменение демографического поведения людей), на технологии социального согласия, в том числе технологии разрешения конфликтов, политические технологии, финансово-экономические, административные, пролиферативные и управленческие, психологические и педагогические. Все эти технологии могут быть использованы в образовании.

Другая классификация социальных технологий включает в себя различные методы практической социальной работы: социальную диагностику и профилактику, социальную адаптацию, социальную реабилитацию, социальную коррекцию и терапию, социальное консультирование, социальное страхование и социальное страхование, социальное посредничество, социальную помощь и опекуновство.

Для долгосрочных и сложных программ необходимы такие технологии, как социальный дизайн, прогнозирование и экспертиза. Все эти технологии очень важны для социальной работы как в школе, так и в университете.

Каждая из этих технологий, в свою очередь, включает в себя технологии общей ориентации, но преломляет их в зависимости от характеристик группы, с которой работает социальный работник. Комплекс проблем, которые необходимо решить в ходе социальной работы в области образования, становится настолько сложным, что требует огромного профессионального присутствия - их невозможно было решить только учителями и отдельными работниками в школе, колледже или Университет. Реакцией на вызов времени были специализированные центры медико-социальной и психолого-педагогической поддержки.

### **Литература**

1. Аникеева О.А. Специфика технологий социальной работы в сфере образования // Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности / Под ред. проф. П.Д. Павленка. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2007. – С. 408–493.
2. Аникеева О.А. Социальная работа в сфере образования: понятие, теория, практика // ВЕСТНИК МГУС. - №2 (2). – 2007. – С.55-58.

3. Байгузина Л.З. Становление и развитие инновационного климата системе высшего образования // *Экономико-математические методы исследования современных проблем экономики и общества: (16 -17 декабря 2013 г.) в 2 ч. томах. Ч.II / отв. ред. И.У. Зилькарнай, Р.Х. Бахитова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. - С. 21-26.*
4. Григорьев С.И., Гусякова Л.Г., Павлов С.Н. *Социальная работа с молодежью. Основные направления и современные формы. – М.: КноРус, 2013. – 21. - С. 6.*
5. Ивазова А.А. *Особенности социальной работы в школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1-1.*

С.М. Гареева

## МОДЕЛЬ ВОВЛЕЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ДЕЛОВЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблемное поле вовлечения социальных партнеров в управление развитием образовательных организаций всех уровней, представлена модель и механизм вовлечения социальных партнеров, а также совокупность основных действий для реализации этого процесса в общеобразовательных организациях, организациях дополнительного образования детей и профессиональных образовательных организаций в Республике Башкортостан.

**Ключевые слова:** социальные партнеры, работодатели, образовательная организация, профессиональная образовательная организация, модель, механизм, проект.

**Abstract.** The article considers the problem field of involvement of social partners in the management of the development of educational organizations at all levels, presents a model and mechanism for involving social partners, as well as a set of basic actions for implementing this process in General education organizations, organizations of additional education of children and professional educational organizations in the Republic of Bashkortostan.

**Keywords:** social partners, employers, educational organization, professional educational organization, model, mechanism, project.

Одной из важнейших задач государственной политики в сфере образования является организация всестороннего партнерства, вовлечения общественно-деловых объединений, представителей работодателей в принятие решений по вопросам управления развитием образовательных организаций на различных уровнях системы образования.

С одной стороны, национальный проект «Образование» в части реализации федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка» и «Молодые профессионалы» ставит перед образовательными организациями (далее – ОО) задачу создания модели (далее – Модель) совместной деятельности и участия представителей работодателей в управлении образовательными организациями, в т.ч. в обновлении образовательных программ.

С другой стороны, в современных условиях жесткая конкуренция обязывает работодателей повышать требования к

фактическим результатам обучения на всех уровнях образования и активно взаимодействовать с ОО, участвовать в формировании компетенций выпускников и вникать в вопросы обеспечения качества образования. Образовательные организации, в свою очередь, разрабатывая и реализуя разноуровневые образовательные программы, должны в основном ориентироваться на потребности работодателей и осуществлять деятельность в соответствии с изменениями конъюнктуры рынка труда и особенностями развития приоритетных направлений социально-экономической деятельности региона.

В целях обеспечения исполнения федеральных и региональных проектов и достижения целевого показателя – к концу 2024 года в 70% образовательных организаций должна быть внедрена целевая модель вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в принятии решений по во-

просам управления образовательными организациями, в т.ч. в обновлении образовательных программ – представлена данная модель.

Исходные точки, обозначающие сферы участия общественно-деловых объединений и организаций-работодателей в управлении образовательными организациями, определены приоритетными направлениями научно-технологического развития Российской Федерации и Республики Башкортостан [2], в соответствии с которыми вся система образования должна способствовать формированию современных компетенций, востребованных экономикой и обществом, направленных на дальнейшее научно-технологическое развитие Республики Башкортостан. Это обуславливает необходимость усиления роли образования в инновационном развитии региона и реализации образовательных программ, учитывающих запросы заинтересованных сторон на основе реализации модели взаимодействия.

В представленной модели стейкхолдерами могут являться: общеобразовательные организации, профессиональные образовательные организации, организации дополнительного образования детей и взрослых, научные учреждения и организации, коммерческие организации и предприятия [3], объекты инновационной инфраструктуры, организации-участники территориальных инновационных кластеров, общественно-деловые объединения и профсоюзы, организации культуры и социальной сферы, спортивные организации, социально-ориентированные некоммерческие объединения, благотворительные фонды, волонтерские организации и т.д.

Формируемая модель предполагает реализацию эффективных механизмов управления образовательной организацией на принципах коллегиальности с участием стейкхолдеров, а также внедрение в образовательных организациях управленческих практик представителей партнеров и работодателей, способствующих созданию благоприятной среды для развития обучающихся образовательных организаций [4].

В построение эффективного механизма взаимодействия большую роль игра-

ет принцип взаимной заинтересованности и соответствие деятельности социального партнера реализуемым в образовательных организациях образовательным программам, а также иным направлениям деятельности образовательной организации.

В предложенной модели вовлечение социальных партнеров в управление образовательными организациями, в том числе в обновление образовательных программ, реализуется в три этапа:

1. Поиск и принципы отбора потенциальных партнеров.

Поиск потенциальных партнеров проводится через средства массовой информации, социальные сети, а также выпускников и родителей образовательных организаций, органы исполнительной власти Республики Башкортостан, осуществляющие государственную политику в сфере социально-экономического развития Республики Башкортостан, и органы местного самоуправления, ведущие реестры социально ответственных организаций в Республике Башкортостан.

В целях отбора социальных партнеров должны быть определены сферы деятельности и направления развития образовательной организации, в которых потенциал отношений с социальными партнерами будет использован наиболее эффективно.

Для привлечения социальных партнеров в управление ОО необходимо использовать комплексные методы и приемы мотивирования: участие в разработке и реализации совместных инновационных проектов; организация деятельности в составе творческих групп; участие в управлении в составе различных комиссий, советов; коворкинг; институт наставничества; курсы повышения квалификации и стажировки с целью повышения уровня профессиональной компетентности; организация конкурсов и соревнований; рекомендации на присвоение званий; благодарственные письма, почетные грамоты; участие в инновационной деятельности; практика внешнего соместительства и пр.

2. Определение направлений совместной деятельности и совместное планирование.

Основными направлениями взаимо-

действия ОО с партнёрами могут являться: программные документы развития ОО, оснащение материально-технической базы ОО, финансовые ресурсы ОО, образовательный процесс: содержание и реализация образовательных программ, внеклассные мероприятия; кадровый состав и структура ОО, совокупность внутренних и внешних связей ОО.

Образовательная организация определяет направления совместной деятельности в соответствии с уставом, документами стратегического планирования и иными локальными актами образовательной организации, определяющими цели, задачи, миссию, специфику деятельности образовательной организации.

План совместной деятельности ОО и социальных партнеров должен соответствовать документам стратегического планирования Республики Башкортостан, уставу и иным локальным актам образовательной организации, должен включать содержательные, организационные и обеспечивающие положения.

Важно помнить, что совместное планирование – это не сухой процесс постановки задач перед социальными партнерами, а акт коммуникации, в процессе которого необходимо дать возможность партнеру проявить инициативу – укрепиться в своих мотивах участия в образовательной деятельности [5].

3. Организационное обеспечение совместной деятельности.

Предложенная модель управления образовательной организацией на принципах коллегиальности [6] будет реализовываться в двух взаимодействующих контурах: *внешнем и внутреннем*.

Под *внешним контуром* понимается реализация совместной деятельности образовательной организации и социальных партнеров в соответствии с действующим законодательством, с учетом социально-экономических и научно-технологических приоритетов развития Республики Башкортостан или муниципального образования, а также реализуемых в Республике Башкортостан или муниципальном образовании социальных проектов и программ.

В рамках внешнего контура целью

привлечения социальных партнеров к коллегиальному управлению образовательной организацией является ее развитие как активного социального института, взаимодействующего с другими организациями, участвующего в социальном развитии муниципального образования (далее – МО) и Республики Башкортостан, способствующего достижению целевых показателей, участвующего в регулярном мониторинге.

*Внутренний контур* предусматривает привлечение социальных партнеров в управление образовательной организацией в части принятия ключевых решений, связанных с функционированием образовательной организации: расширение и обновление содержания, методов и форм реализации образовательных программ, воспитательной работы, определение кадровой политики, финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации, организационного и обеспечивающего направлений деятельности организации.

Основными формами коллегиального управления образовательной организацией с привлечением социальных партнеров являются для бюджетных учреждений управляющие и попечительские советы, для автономных образовательных организаций – наблюдательные советы [7]. Первые две формы деятельности советов служат инструментом кооптации субъектов, находящихся во внешней по отношению к образовательной организации среде.

Механизм реализации целевой модели привлечения социальных партнеров осуществляется на договорной основе. Вся совокупность форм и видов совместной деятельности участников социального партнерства выстраивается в качестве системы согласованных между собой разнопредметных договоров, а также внутренних локальных нормативных актов, предусмотренных уставами организаций.

Наиболее перспективной формой реализации организационных механизмов является создание партнерств: ситуативное партнерство, межведомственное взаимодействие, государственно-частное партнерство (далее – ГЧП).

Опыт лучших отечественных практик вовлечения социальных партнеров в

управление образовательными организациями показал, что создание ГЧП в сфере образовательной деятельности обеспечивает полноценное функционирование модели «власть – общественно-деловые объединения, предприятия, образовательные организации высшего образования и научные организации – образовательная организация». На основании соглашения о ГЧП предполагается реализация программ дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, проведение различных мастер-классов и программ. Также возможно использование производственного оборудования предприятия для проведения стажировок и производственного обучения. В образовательной организации могут проходить обучение сотрудники предприятия.

С целью взаимодействия с социальными партнерами на основе успешных практик выработан обобщенный механизм реализации целевой модели социального партнерства, который выглядит следующим образом:

- обозначается социальная проблема (идея), которая в дальнейшем определит статус и выбор социальных партнеров;
- определяется миссия, ставится цель;
- проводится виртуальный выбор потенциального партнера на основании SWOT-анализа (сильные и слабые стороны, возможности обеих сторон в достижении поставленной цели и угрозы);
- выбор реального партнера;
- проведение переговоров с потенциальным партнером: определение интересов обеих сторон, постановка конкретной цели, проведение корректирующих действий при необходимости);
- составление соглашения (договора) о сотрудничестве согласно нормативным документам;
- разработка программы сотрудничества, проекта, плана мероприятий с указанием этапов, сроков реализации, ресурсов (финансовых, материально-технических, кадровых), ожидаемых результатов и перспектив (данный пункт может идти приложением к соглашению);
- создание управляющего, координирующего и контролирующего органа

(органов), осуществляющего поэтапное отслеживание реализации совместных мероприятий;

- проведение мониторинга, анкетирования, опроса (периодически);
- подготовка презентации совместного продукта (программных мероприятий);
- развитие информационно-рекламной деятельности;
- использование мотивации и стимулирования партнеров;
- осуществление взаимодействия с иными партнерами (СМИ, интернет-ресурсы, частные лица, волонтеры и т. п.).

Группы задач, решение которых необходимо для эффективного взаимодействия ОО и социальных партнеров по вопросам управления:

- позиционирование и формирование имиджа ОО в социальной среде;
- формирование коммуникационных каналов;
- развитие территории ОО: организация спортивно-оздоровительной, культурно-массовой деятельности, волонтерства и др.;
- участие в проектах социальных партнеров;
- участие в разработке локальных актов ОО, в том числе документов стратегического планирования;
- оказание спонсорской помощи или благотворительности на материально-техническое и финансовое обеспечение обновленных образовательных программ;
- рассмотрение жалоб и заявлений;
- принятие решений об исключении обучающихся из ОО;
- внесение учредителю предложений о поощрении работников и руководителя;
- разработка решений по результатам процедур независимой оценки качества образования;
- утверждение сметы расходования средств, полученных ОО от уставной, приносящей доходы деятельности и из внебюджетных средств;
- управление ОО в рамках полномочий коллегиального органа управления на условиях превентивности, предотвращения ошибок с использованием методов проектного управления, мотивационного менеджмента.



Взаимодействие педагогического коллектива ОО и социальных партнеров в рамках образовательной деятельности, в том числе внеурочной предполагает:

– обновление содержания основных и дополнительных образовательных программ, форм внеурочной деятельности на основе интересов и потребностей обучающихся, приоритетов социально-экономического и территориального развития региона с учетом прогнозных оценок развития рынка труда, предотвращения оттока выпускников образовательных организаций, а также на основе региональных стратегий социально-экономического развития региона;

– организационно-методическое сопровождение социальными партнерами педагогов ОО с применением методов проектного управления, в том числе путем вовлечения обучающихся и педагогов ОО в реализацию реальных проектов социальных партнеров;

– привлечение представителей социальных партнеров для проведения тематических уроков, лекций, бесед и других форм урочной и внеурочной работы, включая наставничество;

– организация профориентационной деятельности, в том числе профессиональных и социальных проб для обучающихся;

– проведение обучающих мероприятий для педагогических работников на базе организаций социальных партнеров;

– развитие материально-технического оснащения ОО: разработка планов обновления материально-технического оснащения, в том числе совместное проектирование образовательных пространств и разработка примерных перечней средств обучения и оборудования для реализации обновленных образовательных программ.

Для успешного взаимодействия субъектов социального партнерства, построения эффективных и работоспособных схем сотрудничества необходимо обладать коммуникативной культурой и иметь знания делового этикета, уметь грамотно представлять ОО, оказывать информационное сопровождение партнерам, ориентировать партнеров на долгосрочную перспективу, проводить анализ деятельности и рефлексии среди партнеров, отдавать приоритет партнерским отношениям.

Правильно выстроенные механизмы вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в принятии решений по вопросам управления развитием общеобразовательной организации, организации дополнительного образования детей и профессиональной образовательной организации будут способствовать повышению качества образовательного процесса и реализации требований основных потребителей к качеству образования.

### **Литература**

1. Блинов В.И., Осадчева С.А., Сатдыков А.И., Куртеева Л.Н. Механизмы вовлечения общественно-деловых объединений и работодателей в управление развитием образовательных организаций // *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*/№5(47) 2019. С.35-40.
2. Постановление Правительства Республики Башкортостан от 20.12.2018 г. № 624 «О Стратегии социально-экономического развития РБ на период до 2030 года».
3. Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 г. Утв. Председателем Правительства РФ № ДМ-П8-5 от 03.01.2014 г.
4. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 27 декабря 2019 г. N P-154. «Об утверждении методических рекомендаций по механизмам вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в принятии решений по вопросам управления развитием профессиональной образовательной организации, в том числе в обновлении образовательных программ».
5. Распоряжение Правительства РБ № 68-р от 26.01.2015 г. (с изм. на 29.05.2019 г.) «Об обеспечении информационного взаимодействия с крупными и средними предприятиями и организациями Республики Башкортостан, входящими в перечень крупных и средних предприятий».
6. Указ Президента России от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
7. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. Ст. 26.
8. ФЗ «Об автономных учреждениях» № 174-ФЗ от 03 ноября 2006 г. Ст. 8.

# ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

И.Н. Конюхов, Н.Ю. Токарева, М.И. Губайдуллин, Е.В. Верещак

## ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНОСТОРОННЕГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЪЕДИНЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

**Аннотация.** В статье рассматриваются ключевые моменты реализации инновационной деятельности и итоги работы инновационной площадки ГАУ ДПО ИРО РБ на базе МБОУ ДО Центр детского творчества «Парус» ГО г. Уфа Республики Башкортостан по теме «Выявление и развитие способностей обучающихся путем организации разностороннего обучения и воспитания в объединении дополнительного образования в условиях реализации ФГОС».

**Ключевые слова:** способности, разностороннее обучение и воспитание, исследовательская и проектная деятельность, профессиональная ориентация.

**Abstract.** The article discusses the key points of the implementation and outcomes of the innovation platforms GAU DPO IRO RB on the basis of MBOU DO Children's creativity Center «Parus», Ufa of Republic Bashkortostan on the topic of "Identifying and developing the abilities of children through the organization of diverse training and education in the association of additional education in the implementation of the GEF".

**Keywords:** abilities, versatile training and education, research and project activities, professional orientation.

Одной из основных задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. является «реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования детей»[1]. Решению данной задачи способствуют разработка и реализация моделей взаимодействия общеобразовательных организаций, учреждений дополнительного образования, организаций высшего образования, промышленных предприятий.

В условиях высокой динамики общественных процессов и большого информационного потока последних десятилетий актуальной становится задача подготовки специалистов с высокой степенью развития творческой и познавательной активности, их способности к самостоятельному познанию и освоению новых знаний, умений в самых различных направлениях человеческой деятельности через личный опыт гибкой, быстрой перестройки своей

познавательной деятельности с одного направления на другое.

Впервые в образовательном учреждении ГАУ ДПО ИРО РБ на базе МБОУ ДО Центр детского творчества «Парус» ГО г. Уфа была предпринята попытка реализации комплексных программ дополнительного образования, имеющих несколько направленностей одновременно с целью выявления и развитие способностей обучающихся путем организации разностороннего обучения в объединении дополнительного образования.

Целью инновационной площадки по теме «Выявление и развитие способностей обучающихся путем организации разностороннего обучения и воспитания в объединении дополнительного образования в условиях реализации ФГОС» являлась организация разностороннего обучения и воспитания в объединении дополнительного образования для выявления и развития способностей обучающихся.

Объектом исследования – образовательный процесс в системе дополнительного образования Ленинского района г. Уфы.

Предметом исследования – создание системы выявления и развития одаренности обучающихся на основе реализации программ дополнительного образования, имеющих несколько направленностей, в условиях реализации ФГОС.

Среди поставленных задач были задачи:

- направленные на изучение влияния занятий по программам с несколькими направленностями на активизацию способностей обучающихся (на примере программы дополнительного образования «Самоцветы России»);

- направленные на становление и развитие социальной компетенции обучающихся (формирование мотивации и потребностей обучающихся к участию в соревновательных мероприятиях (конкурсах, форумах, соревнованиях), как способа оценки своей социальной компетентности в различных сферах творческой, познавательной деятельности и обмена творческими достижениями со сверстниками, единомышленниками);

- связанные с профессиональным развитием педагогов (разработка системы методических материалов, пособий для занятий, выявляющих и развивающих широкий спектр творческих, интеллектуальных и других способностей обучающихся);

- связанные с проведением диагностики и мониторинга уровня творческих, интеллектуальных и других способностей обучающихся в процессе обучения по программам, имеющим несколько направленностей одновременно, в системе дополнительного образования.

Предполагалось, что если реализовать программы обучения и воспитания, имеющие несколько направленностей, то будем иметь:

- обновление организационных форм и технологий, способствующих повышению качества образования на всех ступенях обучения и воспитания;

- опыт методической, научной и административной поддержки учебно-

познавательного процесса, способствующего выявлению способностей обучающихся в широком спектре видов деятельности, развитию, активизации интеллектуальных и творческих способностей обучающихся.

- последовательную целостную систему дополнительного образования в Ленинском районе Республики Башкортостан с повышением качества образования и результатов достижений обучающихся, комфортным психологическим климатом в образовательной среде, преемственностью школьного и вузовского образования.

Среди методов исследования были использованы:

- методы развивающего и исследовательского обучения (А.И. Савенков);

- методики развития творческих способностей (Д.Б. Богоявленская);

- предметные методики по подготовке к соревнованиям и конкурсам;

- методики программы “Гениальная Россия” (А.Ю. Савин);

- методики активизации и развития мышления (Ю. Тамберг).

Критериями оценки результатов деятельности инновационной площадки являлись динамика участия обучающихся в конкурсных мероприятиях различного уровня и направленности, оценки развития обучающихся со стороны родителей и педагогов, оценки сформированности профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования.

Необходимо отметить по итогам завершения работы инновационной площадки следующие полученные результаты.

Была создана эффективная модель выявления и развития способностей обучающихся путем организации разностороннего обучения и воспитания в объединении дополнительного образования в условиях реализации ФГОС, охватывающей все звенья учебно-воспитательного УДО (администрация, педагоги дополнительного образования, обучающиеся, родители).

Разработан пакет учебно- методических материалов, пособий, программ (5 дополнительных общеобразовательных авторских программ по основным направ-

ленностям в работе МБОУ ДО «ЦДТ Парус»).

Разработан диагностический инструментарий для мониторинга результатов учебно-воспитательной деятельности в условиях интеграции общего и дополнительного образования с учётом требований ФГОС.

Проведены открытые занятия и мастер-классы среди коллег на разных уровнях (муниципальный - всероссийский).

Внедряемые инновации показали свою эффективность в 48 конкурсных мероприятиях различного уровня обучающихся и в 22 конкурсах профессионального мастерства педагогов.

Внедрение современных педагогических технологий привело к значительному росту результативности обучающихся (например, всероссийский уровень конкурсов (I место: с 7 обучающихся (2017 г.) до 16-ти (2019 г.); II место: с 8 обучающихся (2017 г.) до 12-ти (2019 г.); III место: с 5 обучающихся (2017 г.) до 9-ти (2019 г.) – I- III места: с 20 обучающихся (2017 г.) до 37-ми (2019 г.), почти в 2 раза).

В организации по реализации программ с несколькими направленностями в системе дополнительного образования были выявлены такие трудности как:

- нестабильность состава обучающихся;
- необходимость ведения большого количества индивидуальных и индивидуально-групповых занятий при проектной и исследовательской деятельности.

Среди положительных моментов такого обучения и воспитания необходимо отметить возможности:

- осознанного самоопределения обучающимися;
- гибкого перестроения учебного графика;
- создания унифицированных дополнительных общеобразовательных программ комплексного развития детей школьного возраста;
- установления тесного взаимодействия с родителями обучающихся, повышения их вклада в процесс обучения.

Расширено сетевое взаимодействие через сотрудничество с общеобразователь-

ными организациями, высшими учебными заведениями, промышленными предприятиями г. Уфы.

Разработаны и утверждены пять авторских дополнительных общеобразовательных программ на заседании программно-экспертного совета ГАУ ДПО ИРО РБ от 27.02.2020 г.

По итогам работы инновационной площадки в 2019 году МБОУ ДО ЦДТ «Парус» было признано лауреатом всероссийского конкурса «Образовательная организация 21 века. Лига лидеров» на IV Невской образовательной Ассамблее в номинации «Лучший инновационно-образовательный центр», а педагог Конюхов И.Н. – лауреатом в номинации «Лучший менеджер в образовании».

За активную инновационную педагогическую деятельность в 2018 году Конюхов И.Н. награжден медалью «За вклад в развитие образования в России» Дирекции национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России», а в 2019 г. за большой личный вклад по развитию инновационных методик в системе образования России Конюхов И.Н. награжден почетной медалью «За инновации и развитие» международного форума «Инновации и развитие».

В 2019 году педагогический проект комплексного обучения детей школьного возраста в одном объединении дополнительного образования «Самоцветы России» включен в список международного культурного, творческого и исторического наследия международного Арт-проекта «Связь поколений» с помещением в оцифрованный архив в капсулах времени со сроками хранения 50 и 80 лет.

Опыт работы площадки был представлен:

- на Уфимском Международном салоне образования- 2017 «Образование будущего», спикеры секции;
- на Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение современного образования: задачи, проблемы, риски», г. Уфа, 13 апреля 2018 года;
- на Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педаго-

гическое сопровождение современного образования: задачи и пути решения», г. Уфа, 31 октября 2019 года.

- методическими разработками [3];  
- рядом публикаций [4-8].

### **Литература**

1. Вяткина П. В., Федосова И. Е. *Дополнительное образование. Сборник нормативных документов*[текст]/ П.В. Вяткина, И.Е. Федосеева – М.: Национальное образование, 2015.

2. *Выявление и развитие способностей обучающихся путем организации разностороннего обучения и воспитания в объединении дополнительного образования в условиях реализации ФГОС. Сборник методических материалов* [текст]\ Под ред. М.И. Губайдуллина, Р.Г. Исануловой.- Уфа: Издательство ИРО РБ, 2018.- 65 с.

3. Конюхов И.Н., Губайдуллин М.И. *Роль дополнительного образования и формирование адекватной самооценки обучающихся школьного возраста*[текст]\ *Психолого-педагогическое сопровождение современного образования: задачи и пути решения: Материалы всероссийской научно-практической конференции (31 октября 2019 года).* – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2019. –190 с. С. 67-71.

4. Губайдуллин М.И., Исангулова Р.Г. *Мультинаправленное обучение как способ выявления и развития способностей детей* [текст]\ *Учитель Башкортостана.- №10, 2019.- С. 89-92.*

5. Губайдуллин М.И., Сапожникова В.А. *Методика оценки качества учебных достижений обучающихся в рамках научно-исследовательского конкурса МАН школьников* [текст]\ *Образовательная среда музейной педагогики: инновации, содержание, формы и методы работы: Сборник докладов и статей по материалам IV Международного научно-практического форума по музейной педагогике (18-20 апреля 2018 года, г. Нижний Новгород) / [под науч. ред. Д. В. Смирнова, Г. А. Горбунова] – М, Н. Новгород, Киров: ООО «Издательство «Радуга-Пресс», 2018. – 483 с. С. 107-110.*

6. Губайдуллин М.И., Токарева Н.Ю., Верещак Е.В., Конюхов И.Н. *Программа инновационной площадки по теме «Выявление и развитие способностей обучающихся путем организации разностороннего обучения и воспитания в объединении дополнительного образования в условиях реализации ФГОС»*\ *Выявление и развитие способностей обучающихся путем организации разностороннего обучения и воспитания в объединении дополнительного образования в условиях реализации ФГОС: Сборник методических материалов*[текст]\ Под ред. М.И. Губайдуллина, Р.Г. Исануловой.- Уфа: Издательство ИРО РБ, 2018.- 65 с.- С.4-10.

7. Губайдуллин М.И., Конюхов И.Н. *Организация научного общества учащихся в условиях центра детского творчества* [текст]\ *Психолого-педагогическое сопровождение современного образования: задачи, проблемы, риски: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (13 апреля 2018 года).* – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2018.- С. 87-89 (188 с.).

8. Токарева Н.Ю., Верещак Е.В., Конюхов И.Н., Губайдуллин М.И. *Выявление и развитие способностей обучающихся путем организации и проведения разностороннего обучения и воспитания в объединении дополнительного образования* [текст]\ *Современный образовательный процесс: состояние и тенденции развития: Материалы международной научно-практической конференции (г.Уфа, 29 марта 2017 г.).-Уфа: Издательство ИРО РБ, 2017.- 381 с. С. 171-172.*

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация:** В статье говорится о цифровизации образовательного процесса на современном этапе. Рассматривается множество направлений индивидуализации обучения, позволяющего настроить образовательный процесс на каждого конкретного ученика. Дается определение классическому двустороннему процессу обучения в начальном школьном звене.

**Ключевые слова:** цифровизация, принципиально новые компетенции, индивидуализация обучения, трехсторонний процесс обучения в начальном школьном звене.

**Abstract:** the article deals with the digitalization of the educational process at the present stage. We consider a variety of ways to individualize learning, which allows you to customize the educational process for each individual student. The definition of the classical two-way learning process in the primary school level is given.

**Key words:** digitalization, fundamentally new competencies, individualization of learning, three-way learning process in the primary school level.

В настоящее время в мире активно происходит процесс цифровизации: взаимопроникновение цифровых, материальных и социально-гуманитарных (в том числе образовательных) технологий и практик. Цифровизация требует от всех участников образовательного процесса овладения принципиально новыми компетенциями, обеспечивающими готовность к эффективной деятельности в современном мире.

Заметим, что происходившая на начальном этапе развития этого процесса «оцифровка» материалов учебников, поурочных разработок, систем контроля знаний и других обучения – это лишь поверхностный способ использования цифровых технологий. Его можно считать более высоким уровнем применения «технических средств обучения». При этом обычно не ставился вопрос о педагогической целесообразности для урока такой оцифровки.

Известные российские педагоги В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев подчеркивают: «Смысл изменений в организации образовательного процесса в условиях цифровизации состоит в повышении его педагогической результативности». [1, с.3]

Перечисляя преимущества цифровых технологий, ученые педагоги и учителя-практики считают главным его преимуществом обеспечение бесконечного множества направлений индивидуализации обучения, позволяющего настроить образовательный процесс на каждого конкретного ученика.

В условиях цифровизации меняется логика образовательного пространства на любой его ступени: от начального до высшего образования. Однако возможности для использования технологии дистанционного (онлайн) обучения «в чистом виде» в образовательном процессе начального образования и обучения крайне ограничены. В условиях дистанционного обучения главным становится вопрос: «Как учить?». Педагогические технологии, формы и методы обучения становятся важными элементами учебного содержания. В начальном школьном звене есть свои особенности: просто рассказать ученикам правило выполнения нового задания бессмысленно, нужно показать его в деятельности. Младшие школьники, хотя и являются представителями цифрового поколения, в силу

возраста имеют в основном нарративный стиль мышления. Инновационный стиль мышления, называемый инфографикой (схема, слайд, презентация), в отличие от нарратива (словесного объяснения нового материала), предполагает использование более сложной логики объяснения (нелинейной, многомерной). Для организации процесса онлайн-обучения учитель начальных классов должен овладеть новой компетентностью: стать организатором и мотиватором индивидуальной учебной деятельности младшего школьника, посредником между виртуальным и реальным миром.

Для старшеклассников и студентов университета, по мнению ученых нейролингвистов, часто предпочтительнее изучать онлайн-курс настоящего профессионала, чем слушать живую лекцию некоего педагога, который получал образование в прошлом столетии. Однако студенты предупреждают, что онлайн-образование должно быть лишь дополнением к той программе, которую обучающиеся получают на реальных занятиях [4, с.107].

Кардинальные особенности имеет онлайн-обучение в начальных классах: дело в том, что любовь к знаниям у детей можно привить лишь при личном взаимодействии с учеником, только лично от учителя к ученику и никак иначе.

Специалисты уже осознали, что онлайн-образование вместо реального – это подмена дорогого образования более дешевым. Вспомним, что в советском образовании был заложен принцип: «все должны учить всё». Индивидуально решался вопрос, кто сколько поймет, а как сможет этим воспользоваться – определит время, ведь никто не знает, что из этого младшего школьника получится в будущем.

В связи со сложившимися обстоятельствами, связанными с пандемией, чтобы обеспечить непрерывное обучение, все учебные заведения без исключения, были вынуждены перейти на онлайн-обучение. Поскольку начальное школьное звено впервые оказалось в таких условиях, у родителей и учителей начальной школы возникло особенно много вопросов. Преподавателям Института развития образования

Республики Башкортостан учителя начальных классов постоянно задавали вопросы: «Навсегда ли удаленка в школах»? «Когда откроют школы для нормального функционирования»? «Где можно ознакомиться с нормативно-правовыми актами, в которых определено, сколько длится в дистанционном формате урок»? «Как выставляются оценки»? «Кто должен решать проблемы с интернетом, если они возникают»? «Как быть, если в семье один ноутбук, трое учеников и сами родители работают на удаленке?» и т.д.

Ответы на глобальные вопросы слушатели могли найти во внесенном в Госдуму законопроекте изменения в статью закона «Об образовании». В этом документе говорится о порядке применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Председатель Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре Л.С. Гумерова подчеркивает: «Ни о каком переходе на постоянное дистанционное обучение и вообще о замене традиционного образования дистанционным речи не идет. Никогда ничто не заменит общение учителя и ученика. Традиционная школа, традиционный урок были, есть и будут» [2].

Ответы на вопросы об изменениях во взаимодействии субъектов онлайн образовательного процесса слушатели и преподаватели ИРО РБ искали вместе в процессе курсовой переподготовки.

Во-первых, при дистанционном обучении классический двусторонний процесс в начальном школьном звене становится трёхсторонним. «Третьей стороной» этого дидактического процесса стали родители учеников, на которых в новых условиях была возложена особая миссия – тьютера. Родителям младших школьников пришлось для этого научиться решать технические проблемы: создавать электронную почту, фотографировать выполненное задание и отправлять на проверку учителю, подключаться к онлайн-урокам и многое другое.

Во-вторых, у младших школьников (особенно у первоклассников) в силу психофизиологических особенностей этого возраста только произошла адаптация к

школе через личное общение с педагогом и сверстниками, как возникли новые условия. У младших школьников возникла проблема нехватки общения: у них резко оборвалась социализация, стала возникать опасность замкнутости или агрессии. Социализация ребенка не происходит через экран монитора в виде онлайн-бесед, дети этого возраста ощущают и познают мир через призму восприятий.

В-третьих, как бы учитель ни старался разнообразить методические аспекты проведения онлайн-уроков и электронные кейсы, не удается облегчить восприятие знаний у младших школьников через видеообъяснения. Как правило, минут через десять дети отвлекаются и начинают заниматься своими делами: играют, рисуют и т.п. Здесь важно взаимодействие всех участников дистант-обучения: учитель и родители находят варианты компенсации для младшего школьника, придерживаясь рекомендаций по здоровьесбережению. Учитель и ученик взаимодействуют в индивидуальном темпе: согласуют скорость изучения материала в зависимости от личных особенностей ученика. Родители не только организуют рабочее место ребенка, но и наблюдают за его физическим и душевным благополучием во время онлайн-обучения. «Если ранее дистанционное обучение вводилось только в старшем школьном звене и в высшем образовании, то

вынужденные меры работы в условиях пандемии изменили отношение к такой форме обучения»[3,с. 110].

Учителя начальных классов, проходящие переподготовку в Институте развития образования Республики Башкортостан, отвечая на вопросы предлагаемого теста, уверенно заявили о том, что дистанционную форму обучения младших школьников необходимо исключить вообще, разрешить только в чрезвычайных условиях, так считают 62% опрошенных.

«Дистанционную форму работы в начальных классах целесообразно использовать как вспомогательную, а не основную» - это мнение 70% опрошенных слушателей.

«Дистанционную форму работы в начальных классах целесообразно использовать для родителей, которые не смогли прийти на родительское собрание» - 78% опрошенных. «Проводить индивидуальную работу с одаренными детьми» - 45% опрошенных слушателей.

Не отрицая безусловную эффективность очных уроков и личного взаимодействия ученика с учителем, необходимо грамотно использовать преимущества реально вошедшего в нашу школьную жизнь онлайн-образования в формате «трехстороннего дистанционного образования».

### *Литература*

1. Блинов В.И. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев //Среднее профессиональное образование. 2019. – №3. – с.3-8.
2. Изменения в статью закона «Об образовании» Гумерова Л.С.
3. Канбекова Р.В. Компетентностное развитие педагога в системе дополнительного профессионального образования/ Р.В. Канбекова, Л.Х. Салимова, Э.А. Ижбулатова, А.А. Салимова //Современные проблемы науки и образования. 2020. – №3. <http://www.science-education.ru/article/view?id=29777> (дата обращения 10.06.2020)
4. Николаенко Н.И. Восприятие сложных цветовых образов и функциональная асимметрия мозга/ Н.И. Николаенко, Т.В. Черниговская// Вопросы психологии.1989. – №1. – с.107-112.



## ШКОЛЬНЫЕ СТРАХИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

**Аннотация.** В статье представлены психолого-педагогические аспекты появления страхов детей младшего школьного возраста и дана дефиниция понятия «страх». Автор описывает психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста и характеризует факторы, которые оказывают влияние на формирование страхов в этот возрастной период. Особое внимание уделено рассмотрению современных классификаций школьных страхов и раскрытию психологических механизмов их формирования.

**Ключевые слова:** страх, младший школьный возраст, кризис семи лет, учебная деятельность, внутренняя позиция, виды страхов, школьные страхи.

**Abstract.** The article presents the psychological and pedagogical aspects of fears of children of primary school age and gives a definition of the concept of "fear". The authors describe the psychophysiological characteristics of primary school children and characterize the factors that influence the formation of fears in this age period. Particular attention is paid to the consideration of modern classifications of school fears and the disclosure of the psychological mechanisms of their formation.

**Key words:** fear, primary school age, crisis of seven years, educational activities, internal position, types of fears, school fears.

В настоящее время проблема тревожности и страхов приобретает большую актуальность в связи с информационной перегруженностью и напряженным ритмом жизни. Такая ситуация свойственна для всех возрастных периодов, но для детей младшего школьного возраста, столкнувшихся с новыми требованиями, предъявляемыми к ним статусом школьника, она является наиболее травмирующей.

В возрастной и педагогической психологии младший школьный возраст занимает особое место. В этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникает рефлексия, самоконтроль, умение учиться [1]. Все эти изменения происходят на фоне сложных эмоциональных переживаний ребенка.

В исследованиях отечественных психологов было доказано, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Однако среди типичных для младших школьников эмоций, нередко существенное место занимают отрицательные эмоциональные состояния тревоги и страха, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его учебную деятельность.

Необходимо отметить, что начальная школа – наиболее ответственный период в жизни человека. Именно в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание, основным видом деятельности ребенка, становится учебная деятельность, которая играет решающую роль в формировании и развитии всех его психических свойств и качеств. Однако проблема заключается в том, что усложнение школьных программ и повышение требований к младшим школьникам часто приводит к развитию тревоги и закреплению тревожности как черты личности. Повышенная тревожность является негативной характеристикой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека. И если учесть, что тревожность как устойчивая характеристика часто развивается именно с началом обучения в школе, то изучение детской тревожности во взаимосвязи с условиями школьного обучения стоит в ряду особо актуальных проблем современности.

В процессе развития ребенок проходит через несколько возрастных периодов, каждый из которых характеризуется своими психофизиологическими особенностями и определенной продолжительностью. В современной периодизации психическо-

го развития младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 10 лет [7].

Младший школьный возраст является чрезвычайно важным для социального и психологического благополучия ребенка. Понимание внутренних механизмов психического развития, особенностей влияния социальной ситуации и ведущего вида деятельности во многом определяет успешность профессиональной деятельности педагога-психолога начальной школы.

Школьный возраст, как и все возрасты, открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе как кризис семи лет. Данный кризис Л. И. Божович называет «периодом рождения социального Я ребенка». В этот период происходит осознание своего места в мире общественных отношений, новой социальной позиции – позиция школьника, занимающегося «высокоценимой взрослыми» деятельностью; происходит переоценка ценностей, появление новых мотивов поведения. Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематический характер [1].

Поступление ребенка в школу всегда связывалось с возникновением внутренней позиции школьника, которая является важнейшим личностным новообразованием младшего школьного возраста. Внутренняя позиция – это тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его положительное отношение к школе, а также стремление всегда соответствовать образцу «хорошего ученика». Именно возникновение внутренней позиции школьника часто вызывает неуверенность, ожидание неуспеха, что приводит к возникновению страха. Если важнейшие мотивационные потребности ребенка в данном возрасте не удовлетворяются, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, которое выражается в ожидании постоянных неудач в школе, негативного отношения к себе со стороны учителя и одноклассников, а также в боязни школы и нежелании ее посещать. Следовательно, проблема

страха в данном возрасте – наиболее важная часть работы педагога-психолога и нуждается в изучении и исследовании.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что актуальность изучения проблемы страха осознается отечественными и зарубежными авторами (Л.С. Акопян, А.И. Захаров, К.Э. Изард, Т.В. Никифорова, А.М. Прихожан, D. H. Barlow, B.F. Chorpita, J. Turovsky, S. A. Gravenkemper, M.A. Paludi, J. L. Rhudy, M.W. Meagher и др.) [1; 5; 6; 7; 12; 13; 14]. Так, по мнению К. Изарда, страх – это внутренние состояния человека, возникающие в результате грозящей реально или предполагаемой опасности, которое может быть отнесено к базовым эмоциям [6]. Словарь психологических терминов дает следующее определение: «Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. В отличие от боли и других видов страдания, вызываемых реальным действием опасных для существования факторов, страх возникает при их предвосхищении. Диапазон оттенков страха: опасение, боязнь, испуг, ужас» [8, с.179].

Таким образом, страх – это отрицательный или негативный эмоциональный процесс, поскольку когда человек испытывает страх, у него сужается восприятие настолько, что он видит только тот объект, который его пугает.

Рассматривая феноменологию страха, особое внимание необходимо обратить на виды страхов, которые имеют разное происхождение. Одной из современных отечественных классификаций видов страхов является классификация, предложенная Ю.В. Щербатых. В этой классификации все существующие виды страхов можно подразделить на следующие группы:

1. Природные страхи: атмосферные явления, астрономические явления, вулканы и землетрясения, животные.

2. Социальные страхи: страх ответственности, страх перед экзаменами и др.

3. Страхи, которые мы создаем сами: страх несуществующих явлений, страх темноты, «внутренние» страхи (страхи

собственных мыслей и поступков), страх будущего.

4. Классификация страха по силе: от легкой тревоги до ужаса.

5. Страхи понятные и неосознанные.

6. Страх смерти.

7. Детские страхи: страх одиночества, посторонних людей, конкретной угрозы извне, сказочных образов, врачей, резких звуков, «социально заимствованные» страхи и др. [10].

Характеризуя детские страхи, особо следует выделить категорию страхов, появляющихся в школьном возрасте.

Важно подчеркнуть, что страхи у детей младшего школьного возраста обусловлены возрастными особенностями развития и носят временный характер. Школьные страхи не только лишают ребенка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов [3]. Тем не менее, у детей младшего школьного возраста страх еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратим в условиях профессионального внимания и эмпатии [4].

На основе обобщения и систематизации представлений о школьных страхах в современной психологической и педагогической литературе мы выявили, что школьные страхи достаточно разнообразны. Их классификацию можно осуществить по ряду оснований.

Во-первых, они различаются в зависимости от предмета (то, но что страх направлен). Этот критерий позволяет выделить следующие школьные страхи младших школьников: страх оценки; боязнь допустить ошибку; страх наказания (замечания в дневник); страх не соответствовать требованиям учителя и школы в целом; страх попросить что-либо у одноклассников либо у учителя.

Во-вторых, выделяются страхи, которые связаны с «режимным» характером обучения в школе. Среди этой категории выделяют следующие виды школьных страхов: страх опоздать в школу; страх не успеть на урок; боязнь того, что не хватит времени на определенную работу в классе (самостоятельную работу, работу в тетради

и т.д.); страх забыть либо не успеть выполнить домашнее задание и др.

Достаточно часто встречается еще одна группа страхов – это «страхи ошибок». В школьной жизни сюда относятся следующие страхи: страх не понять то, что объясняет учитель; страх отвечать у доски; страх плохой оценки; страх, что учитель будет ругать, сделает замечание; боязнь вопросов со стороны учителя; страх непонимания учителя; чувство страха в присутствии на уроке посторонних взрослых и другие.

Исходя из представленной классификации, можно сделать вывод о том, что школьные страхи – это одна из форм проявления эмоционального неблагополучия. Школьная тревожность, как правило, проявляется в волнении, повышении уровня беспокойства в любой учебной ситуации, в ожидании отрицательного отношения к себе, негативной оценки со стороны сверстников и педагогов. Такой ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность и неполноценность, он не уверен в правильности своих решений и собственного поведения. Родители и учителя такого ребенка обычно отмечают у него такие особенности, как повышенная чувствительность, ранимость, мнительность, слишком серьезное отношение ко всему происходящему и другие.

В некоторых случаях школьные страхи в младшем школьном возрасте могут быть вызваны конфликтом со сверстниками и боязнью проявления с их стороны агрессии. Такие страхи, как правило, исчезают с возрастом. Однако когда такие страхи принимают длительный характер, то вызывают у ребенка ощущение неспособности справиться со своими чувствами и контролировать их, ощущение бессилия.

Все школьные страхи можно разделить на группы, в зависимости от их происхождения: наученные – это те страхи, которые ребенок получил на основании своего собственного опыта (либо на примере окружающих людей); внушенные – страхи, вызванные рассказами взрослых либо сверстников; «зараженные» – страхи, возникающие в результате нахождения в группе людей, которые испытывают страх;

выдуманные – страхи, возникающие на основе работы воображения (не так понял учителя и т.д.) [11].

Итак, школьные страхи – это достаточно многогранное и сложное явление, которое требует тщательного изучения. Школьные страхи, как и другие эмоциональные явления, изменяются с течением времени и под воздействием различных факторов. Так, при поступлении ребенка в школу происходит изменение его социального статуса, что ведет к переориентации ребенка на социальные нормы. Ребенок, который полностью готов к обучению в школе, обычно не испытывает страха перед ней. Такой первоклассник с радостью заходит в класс, всегда готов общаться с учителем, выполнять определенные требования, узнавать что-то новое, следовать школьным нормам. Однако особенности образовательного учреждения, а также взаимодействия учителя с классом, специфика эмоционального развития первоклассника и другие причины, могут поколебать представление ребенка о своем статусе ученика, и, как следствие, могут проявиться школьные страхи [9].

А.И. Захаров на основании своих наблюдений выявил, что если у младшего школьника и возникает страх, то чаще всего – это страх не соответствовать требованиям ближайшего окружения (школа, сверстники или семья). «Это выражается в страхах сделать что-либо не так, неправильно, не так, как следует, как надо, быть не тем, кого уважают. Это говорит о нарастании уровня социальной активности, об упрочении чувства ответственности, долга, обязанности, то есть о том, что объединено понятием «совесть», как центральное новообразование, младшего школьного возраста» [5].

По данным ряда исследований около 15% первоклассников испытывают школьные страхи [1; 5; 10; 11]. На протяжении первых двух недель обучения в школе в основном присутствуют режимные страхи (дети боятся проспать, опоздать), а также пространственные страхи (не найти свой класс, заблудиться). Особенно сильно проявляется страх помещений у первоклассников из школ с предметным обучением,

где дети должны переходить из кабинета в кабинет.

В процессе адаптации ребенок привыкает к своему новому статусу и к окружению. Очень важно, чтобы ребенку помогли сориентироваться в школьном пространстве – так можно избежать страха перед школьными помещениями, страха потеряться. Знакомство с одноклассниками позволит ребенку не бояться их. Кроме того, первоклассник видит, что вокруг такие же дети с такими же переживаниями, как и у него. В процессе адаптации к школе эти страхи заменяются страхами отношений (учитель будет ругать) и страхами не успеть, не понять объяснений. Некоторых детей начинают беспокоить отношения в классе, которые так же связаны с учебным процессом. Например, дети боятся, что одноклассники будут отвлекать их от урока.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что правильно с психологической точки зрения организованная адаптация первоклассника к школе позволит избежать возникновения целого ряда школьных страхов.

Как свидетельствуют наблюдения, а также результаты опроса родителей, дети боятся не плохой оценки, а боятся не получить хорошую отметку, то есть потерять свой статус ученика, первоклассника.

К концу первого учебного года, на первое место выходят «индивидуализированные» страхи, то есть школьные страхи, которые обусловлены индивидуальной траекторией развития ученика.

Второй, третий года обучения в школе – «психологически спокойный» период. Конец четвертого класса характеризуется появлением страха «не поступить в гимназию» либо «плохо окончить начальную школу». На этом этапе семья ребенка имеет огромное влияние на преодоление данных школьных страхов.

В этот период крайняя точка – навязчивые страхи. Их появление у ребенка может быть вызвано рядом причин: особенности психики ребенка, сильное психотравмирующее воздействие. К примеру, ребенок стал бояться идти в школу после того, как попал в аварию по пути туда. Страх перед дорогой в школу был перене-

сен учеником на саму школу, а в результате и на все, что с ней связано. В данном случае необходимо обратиться к квалифицированному специалисту: психологу центра либо психотерапевту, который специализируется на психологических травмах.

По нашему мнению, главной особенностью возникновения школьных страхов является их тесная связь с учебной деятельностью. Содержание большинства школьных страхов связано именно с индивидуальной образовательной траекторией развития ребенка. Неуспехи в учебной деятельности, в учебном взаимодействии ученика с учителем, с одноклассниками, общение с родителями по поводу школы может поколебать его статус как ученика и породит школьные страхи. Поэтому любую коррекцию необходимо начинать с анализа учебной ситуации данного ученика. Решить проблему школьного страха ученика могут только совместно ребенок, психолог, учитель, родители и, если необходимо, администрация школы.

Такие особенности поведения ребенка зачастую не вызывают сильного волнения у взрослых. Однако практика показывает, что такая тревожность и наличие школьных страхов в младшем школьном возрасте – это один из предвестников невроза и что работа, направленная на их преодоление, крайне необходима [7].

Таким образом, школьные страхи – это достаточно многогранное и сложное явление, особенно для хрупкой организации личности младшего школьника. Они являются частью жизни ребенка в современной школе. Классифицируя данную категорию страхов, необходимо отметить, что они различаются в зависимости от предмета, от «режимного» характера обучения в школе, а также существуют «страхи ошибок». Следует отметить, что при своевременной психологической диагностике и коррекции страхов, возможно, предотвратить серьезные осложнения в учебной, дальнейшей профессиональной и личной жизни ребенка.

### *Литература*

1. Акопян Л.С., Никифорова Т.В. Школьные страхи и тревожности детей младшего школьного возраста, обучающихся в образовательных учреждениях различного типа // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*. 2009. №1 (5). С.47-55.
2. Божович Л.И. *Этапы формирования личности в онтогенезе. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учебное пособие*. Москва: Академия, 1999. С. 29–33.
3. Вологодина Н.Г. *Детские страхи днем и ночью*. – М.: Феникс, 2009. – 106 с.
4. Долгова В. И., Гольева Г. Ю. *Эмоциональная устойчивость личности: монография*. М.: Перо, 2014. 172 с.
5. Захаров А.И. *Дневные и ночные страхи у детей*. СПб., 2000. 448 с.
6. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер-Прес, 2000. 464 с.
7. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. М.: Воронеж, 2000. 301 с.
8. *Психология. Словарь* /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
9. Хухлаева О.В. *Психологическая поддержка детей со страхами // Школьный психолог*. 2002. № 6. С.7–12.
10. Щербатых Ю.В. *Психология страха: популярная энциклопедия*. М.: 2003. С.20.
11. Эберлейн Г. *Страхи здоровых детей*. М.: Знание, 1981.
12. Barlow D. H., Chorpita B. F., Turovsky J. *Fear, panic, anxiety and disorders of emotion* / R. A. Dienstbier . *Perspectives on anxiety, panic and fear. Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln. University of Nebraska Press. 1996. Vol. 43. P. 251–328.
13. Gravenkemper S. A., Paludi M. A. *Fear of success revisited: Introducing an ambiguous cue. Sex Roles*. 1983. Vol. 9. P. 897–900.
14. Rhudy J. L, Meagher M. W. *Fear and anxiety: Divergent effects on human pain thresholds. Pain*. 2000. Vol. 84. P. 65–75.

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН

**Аннотация.** В статье дан краткий анализ состояния инклюзивного образования и его кадровое обеспечение в Республике Башкортостан. Акцент делается на формирование профессиональных компетенций педагогических работников в условиях современных вызовов из-за острой эпидемиологической обстановки, требующей новых подходов и переориентации деятельности кафедры коррекционной педагогики в условиях дистанционного обучения детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дистанционное обучение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, повышение квалификации.

**Abstract.** The article provides a brief analysis of the state of inclusive education and its staffing in the Republic of Bashkortostan. The emphasis is on the formation of professional competencies of teaching staff in the context of modern challenges of the epidemiological situation, which require new approaches and reorientation of the Department of correctional pedagogy in the conditions of distance learning of children with disabilities.

**Keywords:** inclusive education, distance learning, students with disabilities, advanced training.

В последнее десятилетие в системе образовании Российской Федерации возросло внимание органов государственной и муниципальной власти, общества в целом к проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Актуальность данной проблемы связана в первую очередь с ростом численности детей с перинатальной патологией центральной нервной системы. Создание оптимальных условий для успешной коррекции и компенсации нарушений развития обучающихся с ОВЗ, психолого-педагогической реабилитации, социально-трудовой адаптации и интеграции в общество относится к числу важнейших задач инклюзивного образования Республики Башкортостан.

Политика Российской Федерации в сфере образования обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью продолжает формироваться по двум приоритетным направлениям - развитие системы инклюзивного образования при одновременной поддержке и развитии существующей сети коррекционных школ и детских садов.

В настоящее время в Республике Башкортостан имеется многолетний опыт обучения детей с ОВЗ в условиях государственных коррекционных общеобразовательных учреждений, действует государственная программа, утвержденная постановлением Правительства Республики

Башкортостан от 31.10.2016 года № 463 «Об утверждении государственной программы «Доступная среда в Республике Башкортостан», отрегулированы механизмы повышения объема финансовых ресурсов, направляемых на систему инклюзивного образования, существует опыт реализации межрегиональных и международных проектов в области инклюзивного образования, ведется ведомственный контроль качества инклюзивного образования.

В Республике Башкортостан сохранена сеть коррекционных учреждений. В 36 государственных бюджетных коррекционных учреждениях обучается 5319 детей, 554 ребенка-инвалида получают общее образование с использованием дистанционных технологий в Республиканском центре дистанционного образования.

В настоящее время в 658 группах компенсирующей, комбинированной и общеразвивающей направленности воспитываются 13273 ребенка, в том числе детей с ОВЗ – 10732 (80,8%), детей с инвалидностью 2541 (19,2%). В исследовании Яфеевой В.Г. указывается, что 83% (4858 чел.) респондентов указали на неготовность коллектива ДОО к позиционированию и распространению коррекционной психолого-педагогической практики работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами [4].

С целью формирования целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для обучения, воспитания и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья всех уровней создана система инклюзивного образования. В общеобразовательных школах в условиях инклюзии обучаются 22040 детей с ОВЗ и 3968 детей с инвалидностью. В городе Уфа численность обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью составляет 2518 человек.

В системе инклюзивного образования особое место занимает Республиканский Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в структуру которого входит психолого-медико-педагогическая комиссия, ежегодно обследующая около 40 тыс. детей в возрасте от 0 до 18 лет.

Распоряжением Правительства Республики Башкортостан от 26 марта 2019 года № 253-р утвержден Межведомственный план по вопросам организации инклюзивного общего и дополнительного образования и создания специальных условий для получения образования обучающимися с инвалидностью и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья на 2019-2020 годы в Республике Башкортостан, который предусматривает меры нормативно-правового и методического характера, развития инфраструктуры, обеспечения качества образования, подготовки кадров и повышения их квалификации.

Доступность образовательных услуг для обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью в Республике Башкортостан повышается. Возможности развития инклюзивного образования связаны с возрастающими запросами общества к качественному образованию, высоким научным потенциалом республики для реализации задач инклюзивного образования, внедрением информационно-коммуникационных технологий, созданием региональной системы оценки качества инклюзивного образования.

В системе образования Республики Башкортостан работают более 52 тыс. человек, в том числе 38,8 тыс. учителей, из

которых 332 учителя-логопеда и 63 учителя-дефектолога (высшую категорию имеют - 157 чел., 1 категорию - 95). В системе коррекционного образования работают более 5 тыс. учителей, имеющих дефектологическое образование.

Значительную роль в решении задачи повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций системы коррекционного и инклюзивного образования играет Институт развития образования Республики Башкортостан, в котором с 1998 года организована кафедра коррекционной педагогики. В 2019-2020 учебном году в Институте повысили квалификацию 19410 педагогических работников, в том числе по вопросам обучения лиц с ОВЗ 1435 чел. На курсах профессиональной переподготовки в 2019-2020 учебном году получили дефектологическое образование 48 специалистов.

В соответствии с концепцией Института развития образования Республики Башкортостан на кафедру коррекционной педагогики возложены функции научно-методического и научно-исследовательского центра по вопросам повышения квалификации учителей, воспитателей, специалистов работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В последние годы значительно изменилась тематика курсов повышения квалификации педагогов, в первую очередь из-за востребованности в обучении специалистов общеобразовательных учреждений. Введение федеральных государственных образовательных стандартов по обучению детей с ОВЗ потребовало переориентации деятельности и изменения подходов в повышении квалификации педагогов, усиления практической направленности в совершенствовании и формировании педагогических компетенций. По результатам анализа входного и выходного контроля были усилены вопросы совершенствования методических и коммуникативных компетенций. Востребованными стали темы разработки адаптированных образовательных программ, рабочих программ, специальных индивидуальных программ развития, индивидуальных образовательных маршрутов.

В 2019-2020 учебном году специалистами кафедры были разработаны 10 дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, в том числе:

- Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья;
- Современные модели организации и управления профориентацией обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в соответствии с ФГОС;
- Алгоритмы разработки и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в условиях ФГОС ОВЗ;
- Формирование профессиональных компетенций педагогов коррекционных школ в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

Опыт международного сотрудничества позволил разработать совместно с Институтом интеллектуальных интеграций (г. Вена, Австрия) программу стажировки «Информальные технологии в инклюзивном образовании». Предложенные зарубежными коллегами технологии были отработаны нами на инновационных площадках образовательных организаций гг. Уфа, Баймак, Кумертау.

В условиях современных вызовов эпидемиологической обстановки и необходимости переориентации на дистанционные условия обучения детей, в том числе в коррекционных учреждениях возникла необходимость в подготовке педагогов технологиям дистанционного обучения. Если система общего образования уже была подготовлена, в том числе по наличию электронных образовательных ресурсов (электронные учебники, электронные журналы, технологии и образовательные платформы и т.д.), то в обучении детей с ОВЗ в большинстве своем использовались традиционные методы только с включением элементов электронных образовательных ресурсов. Это связано с наличием особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ (нарушения зрения, слуха, двигательные, ментальные нарушения). В условиях удаленной работы специалистами кафедры основные усилия были направлены на повышение квалификации и консультирование в онлайн-режиме педагогических работников методам и тех-

нологиям использования информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с ОВЗ.

В связи со сложной эпидемиологической ситуацией в стране и мире, связанной с угрозой коронавирусной инфекции, во всех образовательных организациях большую популярность получила практика проведения вебинаров. Институтом развития образования Республики Башкортостан были организованы и проведены вебинары по различным тематическим направлениям. Целевым индикатором проведения цикла вебинаров выступает расширение его целевой аудитории, включая педагогов и специалистов служб психолого-педагогического сопровождения общеобразовательных организаций, родителей (законных представителей) обучающихся.

В период удаленной работы специалисты кафедры обеспечивали деятельность «горячей линии», отвечая на вопросы организации дистанционного обучения. Выявлен ряд проблем, связанных с организацией помощи семьям в условиях дистанционного образования, воспитывающих детей с ОВЗ. Анализ вопросов, поступивших от специалистов и родителей детей с ОВЗ, определил ряд направлений, требующих решения в ближайшее время. Наиболее часто встречающиеся проблемы связаны с ролью родителей в организации контактов с учителями.

Организация и проведение постоянно действующих консультаций в онлайн-режиме дефектологами и педагогическими работниками поможет на местах, независимо от географической расположенности получать новые сведения об инклюзивном образовании, методиках обучения детей с ОВЗ, консультироваться по актуальным вопросам и совместно на профессиональном уровне решать вопросы, не имеющие решений и аналогов. Методическая поддержка по вопросам дистанционного обучения на сайте ИРО РБ подразумевает распространение передового опыта, размещение в сети апробированных программ и частных методических рекомендаций. Здесь же могут быть и рекомендации для педагогов и специалистов:

- по организации собственной работы;



- ведению документации;
- разработок мероприятий;
- информации о новых тестах;
- образцы планирования и т.п.

Создание возможностей профессионального общения педагогических работников, специалистов ПМПК и иных заинтересованных лиц - одна из главных идей открытости для сотрудничества: любой специалист может разместить свои материалы, провести собственное мероприятие на базе сайта, например: организовать тематический чат, консультацию, акцию, конкурс, презентацию собственного опыта и др.

Проводить образовательные дистанционные мероприятия для обучающихся на сегодняшний день стало уже реальностью. Дистанционное обучение одной из приоритетных задач определяет работу с детьми, имеющими ограниченные возможности по состоянию здоровья, позволяет обеспечить дополнительные возможности индивидуального обучения детей с ОВЗ. Специалисты кафедры провели ряд открытых уроков с детьми с ОВЗ, разработали методические рекомендации. Совместно со специалистами Республиканского дистанционного центра образования детей-инвалидов была разработана и утверждена программа стажировки по теме «Технологии дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья».

Специалисты кафедры коррекционной педагогики выявили слабые стороны и угрозы, определили сильные стороны и возможности инклюзивного образования.

*Слабые стороны:*

- слабое качество образования в ОО, ведущих обучение детей с ОВЗ и инвалидностью;
- низкая управленческая культура директоров образовательных организаций;
- отсутствие эффективной системы сопровождения и стимулирования кадров для системы инклюзивного образования образования;
- недостаточная информатизация образовательного процесса в образовательных организациях;
- недостаточный уровень научно-методического, учебно-методического,

информационного, материально-технического обеспечения образовательного процесса в образовательных организациях.

*Угрозы:*

- быстрое устаревание учебно-методического, информационного, материально-технического обеспечения инклюзивного образования;
- наличие дефицита кадров для инклюзивного образования;
- недостаточный уровень межмуниципального, межрегионального сотрудничества для развития инклюзивного образования;
- недостаточный уровень развития альтернативных форм образования;
- процессы глобализации в обществе;
- недостаточный уровень общественно-государственного управления образовательными организациями;
- недостаточная нормативно-правовая база использования учебно-методического, предметного обеспечения инклюзивного образования.

*Сильные стороны:*

- повышенное внимание руководства разного уровня к вопросам инклюзивного образования;
- многолетний опыт обучения детей с ОВЗ в условиях коррекционных учреждений;
- наличие нормативно-правовой базы для функционирования и развития инклюзивного образования;
- повышение объема финансовых ресурсов, направляемых на систему инклюзивного образования;
- развитие системы научно-методического, учебно-методического, информационного, материально-технического обеспечения инклюзивного образования;
- опыт реализации межрегиональных и международных проектов в области инклюзивного образования; наличие системы межрегионального и международного взаимодействия;
- ведомственный контроль качества инклюзивного образования.

*Возможности:*

- высокий научный потенциал республики для реализации задач инклюзивного образования;

– достаточное обеспечение учебной литературой общеобразовательные организации;

– возрастающие запросы общества к развитию инклюзивного образования;

– повышение качества подготовки и сопровождения кадров для инклюзивного образования;

– внедрение информационно-коммуникационных технологий в инклюзивное образование;

– создание региональной системы оценки качества инклюзивного образования.

В современных условиях традиционного и дистанционного образования обучающихся особое место занимает качество

образования, формирование у обучающихся с ОВЗ академических и жизненных компетенций. Это возможно только при условии новых подходов к организации образовательного процесса, что непосредственно связано с совершенствованием, а порой и формированием профессиональных компетенций педагогических работников. Важной проблемой подготовки и переподготовки педагогических работников, работающих в условиях инклюзии, является формирование психологической, профессиональной и моральной готовности к работе с детьми с ОВЗ, что выступает одним из главных условий их успешной профессиональной деятельности.

### *Литература*

1. Абуталипова Э.Н. *Переподготовка педагогических кадров в области специального и инклюзивного образования/ Современные технологии логопедической и коррекционной работы в условиях реализации ФГОС: Сборник статей.* – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2018. – С. 3-6.

2. Абуталипова, Э.Н., Узянбаева, А.Х., Исянбаев, Р.Ф. *Формирование инклюзивной культуры в общеобразовательной школе// Современный образовательный процесс: состояние и тенденции развития: Материалы МНПК (г. Уфа, 29 марта 2017 г.).* – Уфа: Изд. ИРО РБ, 2017. – 381 с.

3. Давлетбаева З.К. *Вопросы повышения квалификации педагогов инклюзивного образования// Образование: традиции и инновации – Уфа, 2(24), 2018. – С.44-47.*

4. Яфаева В.Г. *Современные векторы развития дошкольного образования Республики Башкортостан// Образование: традиции и инновации.* – Уфа, 2(24), 2018. – С.29-44.

А.И. Пономарев

## **ВЫЯВЛЕНИЕ И ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация.** Внедрение комплекса выявления и поддержки талантливых (одаренных) детей и молодежи – одно из главных направлений стратегического развития российского образования на ближайшие годы. В статье анализируются результаты системного образовательного проекта «Повышение качества естественнонаучного образования Республики Башкортостан», направленного на повышение уровня предметных и методических компетенций учителей естественнонаучного цикла, а также на выявление и поддержку одаренных и талантливых детей.

**Ключевые слова:** одаренные дети, естественнонаучное образование, выявление и поддержка одаренных детей, учебно-тренировочные сборы, повышение квалификации.

**Abstract.** Introduction of a complex of identification and support of talented (gifted) children and youth is one of the main directions of strategic development of Russian education in the coming years. The article analyzes the results of the system educational project "Improving the quality of natural science education in the Republic of Bashkortostan", aimed at improving the level of subject and methodological competencies of teachers of the natural science cycle, as well as identifying and supporting gifted and talented children.

**Keywords:** *gifted children, natural science education, identification and support of gifted children, training camps, professional development.*

Основным вызовом, с которым столкнулось российское образование в последнее десятилетие, - это необходимость формирования системы, обеспечивающей качество образования, отвечающей современным требованиям, при этом направленной на сохранение фундаментальности и в то же время соответствующей инновационным подходам в формировании личности, общества и государства. Это актуализирует необходимость формирования комплексной системы выявления, поддержки и развития талантливых обучающихся и молодежи.

В ноябре 2018 г. был утвержден национальный проект «Образование», в рамках которого предусмотрена реализация федерального проекта «Успех каждого ребенка», согласно которому Правительство Республики Башкортостан утвердило реализацию Регионального проекта.

Обращаясь к Федеральному собранию (01.12.2016 г.), В.В. Путин отмечал: "Но в основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип - каждый ребенок одарен, раскрытие его талантов – это наша задача. В этом успех России", - особо отметил Путин.

Стратегическим направлением в такой ситуации становится интеллект, творческое развитие тех, кто в будущем станет двигателем идей Национальной Технологической Инициативы и развития инноватики во всех областях жизнедеятельности человека.

Внедрение комплекса выявления и поддержки талантливых (одаренных) детей и молодежи – одно из главных направлений стратегического развития российского образования на ближайшие годы. Итогом этой деятельности должно стать выявление социального пласта технологических энтузиастов способных произвести существенный скачок в развитии науки и техники, творческих и волевых личностей, меняющих подход к искусству и спорту.

Если разбить данную задачу на три направления: выявление, поддержка и развитие талантливых обучающихся и молодежи, самым слабым в реализации становится именно «выявление» данных субъектов. На данный момент фактическое выявление сводится к самоидентификации обучающихся и молодежи и самостоятельное продвижение своего развития. Инструментарий диагностики, мониторинга и выявления сводится к статистическим данным, и в нем превалирует количественное участие в олимпиадах, конкурсах и других мероприятиях.

Однако фундаментом в данной системе обязаны стать следующие принципы: комплексность, системность, пролонгированность отслеживания показателей психолого-педагогического статуса одаренных обучающихся, вариативность психодиагностического инструментария при сохранении общих целей и задач работы, единство диагностики и коррекции.



Рис.1. Алгоритм выявления одаренных обучающихся

В рамках реализации Комплекса мер по реализации **Концепции развития одаренных детей и молодежи в Республике Башкортостан** (Постановление Правительства РБ от 30 ноября 2018 года № 587) в 2019 году был проведен комплекс мероприятий по внедрению механизмов повышения качества естественно-научного образования Республики Башкортостан. Одним из ведущих направлений было выявление и диагностирование талантливых обучающихся и молодежи.

Системный образовательный проект «Повышение качества естественнонаучного образования Республики Башкортостан» направлен на повышение уровня предметных и методических компетенций учителей естественнонаучного цикла, а также на выявление и поддержку одаренных и талантливых детей.

Реализация проекта позволила повысить качество образования в республике, сформировать у школьников основные навыки и компетенции XXI века – критическое мышление, коммуникабельность, умение работать в команде, настойчивость в достижении результата, инициативность, лидерские и организаторские качества, создаст предпосылки формирования образовательной среды развития одаренных детей.

Дополнительное образование позволяет обеспечить каждому обучающемуся «ситуацию успеха», содействует самоопределению личности в образовательном процессе, способствует выбору его индивидуального образовательного, профессионального и жизненного пути.

Ожидаемые результаты проекта:

- проведение оценки качества естественнонаучного образования (физика, биология, химия) на основе выборочной оценки образовательных результатов не менее 8000 обучающихся 7-9-х классов школ Республики Башкортостан;

- повышение уровня предметных и методических компетенций учителей естественно-научного цикла предметов школ Республики Башкортостан;

- формирование методического актива Республики Башкортостан из числа лучших педагогов-практиков и его использование

для обучения учителей физики, химии и биологии и распространения передового педагогического опыта в регионе;

- организация эффективной работы творческих групп учителей физики, химии и биологии, а также методических объединений;

- повышение уровня компетенций обучающихся в области решения нестандартных, в т.ч. олимпиадных, задач по физике, химии и биологии;

- обучение не менее 300 учителей физики, химии и биологии Республики Башкортостан в рамках курсов повышения квалификации по актуальным вопросам естественнонаучного образования, в объеме не менее 72 часов;

- составление банка заданий по каждому предмету и для каждого класса для самостоятельной работы обучающихся.

формирование команд – участников интеллектуальных состязаний по физике, химии, биологии, повышение уровня их подготовки.

Программа была реализована в октябре - декабре 2019 гг.

Содержание работ:

I.1. Оценка качества естественнонаучного образования (физика, биология, химия) на основе выборочной оценки образовательных результатов обучающихся.

II.1. Разработка и внедрение механизмов повышения квалификации учителей естественнонаучного цикла предметов основного общего и среднего общего образования (физика, биология, химия).

II.2. Разработка и внедрение механизмов работы с одаренными детьми: организация учебно-тренировочных сборов обучающихся.

В рамках проводимых исследований были использованы разработанные КИМ, обладающие надежными измерительными характеристиками.

Исследование носило комплексный характер, позволяющий оценить уровень и качество образовательной подготовки обучающихся и объяснить полученные результаты; выявить лучшие педагогические практики и факторы, влияющие на результаты обучения.

В оценке качества естественнонаучного образования приняло участие 8 000 обучающихся 7-9-х классов.

Итогом проведения оценки качества естественнонаучного образования (физика, биология, химия) на основе выборочной оценки образовательных результатов обучающихся стал аналитический отчет, содержащий данные об освоении обучающимися образовательной программы по предметам естественнонаучного цикла на уровне основного общего и среднего общего образования, включающий в том числе распределение обучающихся на целевые группы:

- ученики, владеющие только базовым уровнем предмета;
- ученики, способные выполнять предметные задания повышенного уровня сложности;
- ученики – «звездочки», способные решать предметные задания олимпиадного уровня сложности.

Кроме того были подготовлены рекомендации по организации работы с обучающимися с разным уровнем образовательных результатов в зависимости от полученных результатов диагностики.

Диагностика обучающихся выявила относительно невысокий уровень подготовки по биологии, химии и физике. 208 школьников прошли отбор на обучение в рамках ЕНО. Диагностика одаренных детей осуществлялась тестированием, проведенным в Институте развития образования Республики Башкортостан, для отбора на учебно-тренировочные сборы по биологии

на базе ГОУ ВО Московский государственный областной университет и МБОУ Лицей № 34 г. Мытищи: всего был протестирован 31 обучающийся, 8 школьников прошли отбор на учебно-тренировочные сборы.

Результаты диагностики обучающихся поставили задачу проведения курсов повышения квалификации для учителей-предметников. С 25 октября по 23 ноября 2019 г. АО «Просвещение» (г. Москва) было организовано обучение учителей физики, биологии, химии региона на основе дополнительных профессиональных программ, с 14 по 21 декабря 2019 г. – курсы повышения квалификации на базе ФГБОУ ВО Башкирский государственный университет.

Итогом системной работы в рамках проекта ЕНО стала разработка и внедрение механизмов работы с одаренными детьми, в частности, организация учебно-тренировочных сборов обучающихся. Их основой стало обучение по интенсивным программам, авторским методикам педагогов - членов республиканско-методических комиссий по физике, химии и биологии. С целью усиления выявления и диагностики одаренных детей в Республике Башкортостан признано внедрить групповую и индивидуальную проектную деятельность по обозначенным предметам. Проектная деятельность наряду с индивидуальным сопровождением обучающихся будет содействовать комплексной диагностике обучающихся и системному выявлению одаренных детей в регионе.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

К.З. Закирьянов

## НЕЧЛЕНИМЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается лингвистическая природа – структура, способности морфологического выражения, значения – и употребление в речи нечленимых предложений, образующих, в отличие от членимых двусоставных и односоставных, особый структурный тип простого предложения.

**Ключевые слова:** слова-предложения, нечленимые предложения, частицы, модальные слова, междометия.

**Abstract.** The article examines the linguistic nature - structure, methods of morphological expression, meanings - and the use in speech of indivisible sentences, which, in contrast to divisible two-component and one-component sentences, form a special structural type of simple sentence.

**Keywords:** sentence words, indivisible sentences, particles, modal words, interjection.

В процессе синтаксического анализа серьезные трудности испытывают учащиеся (нередко и сами учителя) при определении структурного типа так называемых «слов-предложений» (по другой терминологии *нечленимые предложения*). Трудности обусловлены отсутствием сведений о них в школьных учебниках. В учебных текстах (да и в речи вообще, особенно в разговорной) встречаются эти конструкции довольно часто, поэтому есть острая необходимость знакомить учащихся с ними (в 8 классе при изучении структурных типов простого предложения).

В системе структурных типов простых предложений в русском языке особое место занимают так называемые нечленимые предложения, которые существенно отличаются от «обычных» двусоставных и односоставных предложений и по структуре, и по семантике, и по морфологической природе образующих их слов, и по условиям функционирования в речи, и по стилистической окрашенности. Они противопоставляются «обычным», «членимым» предложениям по всем параметрам и образуют особый тип.

«Особость» нечленимых предложений заключается прежде всего в их структуре. Обычные двусоставные и односоставные предложения являются членимыми: в их составе выделяются главные и второстепенные члены, каждый из которых выражается самостоятельными частя-

ми речи, выполняет определенную синтаксическую функцию и участвует в сообщении мысли. Нечленимые предложения не обладают ни одним из этих признаков и не вписываются ни в группу двусоставных, ни в группу односоставных предложений, а стоят особняком.

Нечленимые предложения не членятся на части (отсюда и термин «нечленимые»), следовательно, в их составе не выделяются ни главные, ни второстепенные члены предложения (раз нет главных членов, то нет и второстепенных, распространяющих главные члены). Они состоят из одного слова или из неразложимого сочетания слов, которые нельзя квалифицировать в терминах членов предложения: это слово и не подлежащее, и не сказуемое, и не какой-либо второстепенный член предложения. Это слово (или неразложимое сочетание слов), образующее нечленимое предложение, не вступает в связь ни с одним другим словом, соответственно это предложение не может быть распространенным. Например: *Вы согласны со мной? – Нет. / Да; Ты соскучилась по мне? – Конечно; Иван Петрович согласился со мной. – Да ну?! Неужели?! Ого!; Тебе в деревню бы поехать. – Нет уж./ Ни за что!/ Пожалуй./ Вот ещё!/ Ещё бы!/ Ладно./ Хорошо.*

Нечленимые предложения чаще всего состоят из одного слова. На этом основании в некоторых работах вместо терми-

на «нечленимые предложения» употребляют термин «слова-предложения», что на наш взгляд, является неудачным. И вот почему.

Во-первых, термин «слова-предложения» ориентируется лишь на количественную сторону явления: предложения из одного слова. Но ведь они состоят не только из одного слова, но также могут состоять и из нескольких, образующих неразложимое сочетание слов, например: *ни за что, ни за что на свете, боже мой, не дай бог, боже упаси, не приведи бог, ну и слава богу, вот тебе на, вот тебе и раз, ну ещё бы, вот именно, ишь ты, ну и что* и другие (правда, все эти сочетания слов воспринимаются по значению как одно слово).

Во-вторых, из одного слова могут состоять не только нечленимые, но и членимые предложения разных структурных типов, например: односоставные личные (*Не знаю; Молчу; Уезжаю; Не шумите. Успокойтесь. Замолчите!*); односоставные безличные (*Светает. Рассвело. Морозит. Подморозило*); односоставные инфинитивные (*Молчать! Разойтись!*); односоставные назывные (*Пожар! Победа!*); неполные двусоставные (*Как вас зовут? – Николай; Какой город является столицей Японии? – Токио; Откуда вы приехали? – Из Уфы; Когда вы приехали? – Вчера*) и некоторые другие.

Значит, термин «слова-предложения» не совсем точно отражает лингвистическую природу нечленимых предложений, поэтому нежелательно им пользоваться, особенно в учебной практике.

Нечленимые предложения отличаются от членимых также по функции и условиям употребления в речи. Специфика их в том, что они употребляются только в живой речи, в диалоге, сопутствуют какому-то структурно членимому предложению, возникают как ответ, как реакция на его содержание; они самостоятельно не употребляются и не понятны без предшествующего им предложения; по существу они включают в себя содержание всего предшествующего предложения, например: *Вы согласны со мной? – Да* (означает «Я согласен с Вами») / *Нет* (означает «Я не со-

гласен с Вами»); *Ты соскучился по мне? – Конечно* (означает «Я соскучился по тебе»); *Приходи ко мне завтра. – Ладно* (означает «Я приду к тебе завтра»). Поэтому и место нечленимого предложения строго закреплено в диалогической речи: оно стоит после того предложения, с которым связано по содержанию (является ответной репликой предшествующему предложению).

Иногда нечленимые предложения могут сочетаться с развернутым предложением, которое уточняет, поясняет содержание нечленимого предложения каким-то новым оттенком смысла, например: *Ты соскучился по мне? – Конечно, ведь давно я тебя не видел; Тебя обязательно включают в состав жюри. – Вряд ли, я у них не пользуюсь большим доверием; Иван Петрович приехал. – Неужели, ведь он хотел гостить у родителей до конца месяца.*

В соответствии с содержанием диалога реплики-нечленимые предложения могут соотноситься с повествовательными, вопросительными и побудительными предложениями, например: *Ты знаком с ним? – Нет / Да* (повеств.); *Я ведь тоже учился в этой же школе. – Да? / Правда?* (вопросит.); *Скоро уедем отсюда? – Тсс!* (означает «молчи») (побудит.). В устной речи на это указывает интонация, в письменной речи – знаки препинания. В зависимости от ситуации общения нечленимые предложения могут произноситься и с восклицательной интонацией, например: *В конкурсе кураистов Юлай занял первое место. – Вот это да! / Здорово! / Ого!* (восхищение).

Специфика нечленимых предложений, в отличие от членимых, заключается ещё в том, что они не содержат конкретных высказываний, у них нет конкретного содержания. Семантика нечленимых предложений абсолютно абстрактная. Коммуникативная значимость их проявляется только на фоне предшествующего предложения в речевом контексте.

Абстрактная семантика нечленимых предложений выражается такими словами, которые не обозначают ни предметов, ни признаков, ни действий, т.е. у этих слов

нет конкретного вещественного значения. Они выполняют лишь модальную функцию. Абстрактная семантика предложения получает отражение в морфологической природе слова. Соответственно в качестве нечленимых предложений употребляются не знаменательные части речи, а частицы, модальные слова, междометия и их сочетания.

1. Частицы: *да, нет, да нет, нет уж, ладно, точно, так точно, именно, вот именно, ну вот, так вот, вот ещё, ну ещё бы, разве, неужели, вряд ли, едва ли, как, как раз, как же, а как же, ну, ну и ну, почти* и другие. Примеры: *Я уезжаю завтра. – Как / Как уезжаете?; Сегодня вы дежурите? – Так точно; Помогите мне полить грядки. – Хорошо. / Ладно; Вас обязательно должны включить в состав комиссии. – Вряд ли. / Едва ли.*

2. Модальные слова: *конечно, возможно, вероятно, пожалуй, разумеется (само собой разумеется), кажется, действительно, наоборот, должно быть, может быть* и другие. Примеры: *Ехать в командировку придется вам. – Пожалуй; Дождь перестал уже? – Кажется; Зимой дни становятся длиннее, ночи короче. – Наоборот; Вы тоже поедете с нами? – Конечно. / Разумеется; Никто нас не встречает, забыли что ли о нашем приезде. – Возможно. / Может быть. / Действительно.*

3. Междометия: *ура, увы, ужас, ай-ай, фу, фи, тсс, ого, ого-го, ой-ой-ой, ну, тфу, уф, ах, ох, господи, баянчики, караул, браво, айда, мать моя, матушка моя, боже мой, бог ты мой, слава богу* и другие. Примеры: *На конкурсе чтецов Петр занял первое место. – Ого!; Наконец-то приехали. – Слава богу!; На лыжных соревнованиях наша школа заняла первое место. – Ура!; С контрольной работой по математике никто не справился. – Ужас; Вам придется завтра снова ехать в командировку. – Уф!*

4. Фразеологизмы: *ни за что, ни за что на свете, так вот оно что, то-то вот оно и есть, а то как же, то-то и оно, вот так штука, так оно и есть* и другие.

Примеры: *В диктанте были допущены две орфографические ошибки, которые остались незамеченными. При повторной проверке их обнаружили и оценку снизили. – Так вот оно что. / Вот в чем дело.*

5. К частицам приближаются слова и сочетания слов речевого этикета: *здравствуйте, привет, прощайте, пока, до свидания, извините, простите, пожалуйста, спасибо* и другие.

Все эти слова, функционирующие в качестве нечленимых предложений, характеризуются морфологической неизменяемостью. Они не могут вступать в связь с другими словами, поэтому нечленимые предложения не могут быть распространенными (сочетания частиц, фразеологизмы функционируют в речи как одно слово).

Однако они могут осложняться обращениями и вводными словами, например: *Здравствуйте, Иван Петрович!; Привет, Андрей!; Вы согласны со мной? – Разумеется, да / Конечно, нет.*

Нечленимые предложения употребляются главным образом для выражения утверждения или отрицания, согласия или несогласия (отказа). Это основное их значение. Оно «в чистом виде» выражается словами *да* и *нет*. Кроме них, могут употребляться и другие частицы, например: *конечно, именно, вот именно, верно, точно, разумеется, так точно* и другие (в значении *да*), *неправда, ни-ни, да нет, ни за что* и другие (в значении *нет*), которые вносят в содержание нечленимых предложений дополнительный оттенок значения – усиления, категоричности, эмоциональности и т.д.

Нечленимые предложения с модально-экспрессивными значениями могут выражать также уверенность / неуверенность, удивление, удовлетворение / неудовольствие, а также различные чувства – радость, досаду, страх, гнев, иронию, презрение, негодование, злобу, ненависть, различные волеизъявления, побуждение к действию и т.д. Например: *Неужели? Разве? Ишь ты! Да ну? Как же! Вон! Фи! Фу!*



*Тьфу! Bravo! Тсс... Цыц... Вот тебе и раз!  
Ещё бы! Вот ещё! Уф! Ура! Увы. Айда!  
Батюшки! Ой ли? Ох!*

Итак, рассмотренные признаки нечлененных предложений, как-то: отвлеченность (абстрактность), неопределенность семантики, «беспредметность», морфологическая неизменяемость, отсутствие модально-временного значения, несамостоятельность употребления в речи – дает основание считать их в системе структурных типов предложений не самостоятельными предложениями, а только эквивалентами предложения, «заменителями» предложения, выполняющими функцию предложения.

Нечлененные предложения очень употребительны в речи; наиболее часто употребляются *да* и *нет*, и функционирование их обычно ни у кого не вызывает затруднений, хотя теоретически (с точки зрения грамматики) объяснить их структуру многие не могут (в этом отношении затруднения испытывают не только учащие-

ся, даже учителя!), что объясняется тем, что нечлененные предложения не изучаются по школьной программе. Действительно, для практического пользования языком как средством общения незнание лингвистической природы этих конструкций не имеет особого значения. Однако в свете выполнения задачи формирования лингвистической компетенции учащихся в школе (одно из требований ФГОС) важно усвоить особенности семантики, механизма построения и условий употребления нечлененных предложений. Иначе представление учащихся о системе структурных типов предложений в русском языке будет неполным. Значит, в классификации предложений по структуре выделяются три типа: 1) двусоставные, 2) односоставные, 3) нечлененные. В целях формирования у учащихся целостного (научного) представления о структуре предложений в русском языке необходимо изучать в школе все три типа предложений, в том числе нечлененные.

#### **Литература**

1. Бабайцева В.В., Инфантова Г.Г., Николина Н.А., Чиркина И.П. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: В 3-х частях. Часть 2: Морфология и синтаксис: Учебник. / Под ред. Е.И. Дибровой. 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 624 с.
2. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка: Учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 416 с.
3. Современный русский литературный язык: Учебник / Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2004. – 766 с.

И.В. Енова

### **САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрен феномен «самоэффективность личности», описаны различные подходы к его интерпретации. Особое внимание автор уделяет обобщению и систематизации теоретических исследований в области самоэффективности в трудах отечественных и зарубежных учёных и уточнению дефиниции понятия «самоэффективность личности». Доказывается, что самоэффективность – это сочетание представлений человека о своих возможностях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящих деятельности, общения и его уверенность в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого эффекта – объективного и субъективного.

**Ключевые слова:** самоэффективность личности, позитивное самоотношение, самоэффективность в деятельности, механизмы субъектности, самоэффективность в общении, компетентность, психологические характеристики.

*Abstract. This article discusses the phenomenon of "self-efficacy of personality", describes various approaches to its interpretation. The authors pay special attention to the generalization and systematization of theoretical studies in the field of self-efficacy in the works of domestic and foreign scientists and the refinement of the definition of the concept of "self-efficacy of the individual." They argue that self-efficacy is a combination of a person's ideas about his capabilities and abilities to be productive in carrying out upcoming activities, communication and his confidence that he will be able to realize himself in them and achieve the expected effect - objective and subjective. The authors show the relationship between the phenomena of self-attitude and self-efficacy, self-efficacy and competence, identify signs of similarities and differences of the studied phenomena, based on the analysis of their praxeological characteristics. In the context of their research, they present a description of the types of self-efficacy in the field of activity and communication.*

*Keywords: Self-efficacy of personality, positive self-attitude, self-efficacy in activity, mechanisms of subjectivity, self-efficacy in communication, competence, praxeological characteristics.*

Самоэффективность как субъектная характеристика представляет собой системный феномен, предполагающий свою структуру, выполняющий определенные функции в процессе профессионализации, имеющий определенную динамику формирования и развития. Вопросы формирования личностной самоэффективности студентов вуза в процессе обучения ранее не изучались. У студентов может иметь место как естественное развитие и саморазвитие, так и целенаправленное формирование личностной самоэффективности посредством создания в учебном процессе комплекса специальных психолого-педагогических условий.

В современной научной литературе существуют различные трактовки понятия «самоэффективность». Так, А. Бандура понимает самоэффективность то как представление человека о своей способности справляться с отдельными задачами и ситуациями, то как убеждение, веру в то, что он «...способен успешно осуществить поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов» [1, с 115–116], то как «ощущение личной эффективности», не позволяющее «ослаблять усилий, необходимых для достижения успеха» [13]. Обобщая, можно заключить, что самоэффективность – это представление индивида о своей способности справляться с конкретными ситуациями и задачами, а суждения о самоэффективности – это вербализованные ожидания человека в отношении способности выполнять действия в данной ситуации. При этом А. Бандура настаивает на различии ожидания результата и

ожидания эффективности. Первое – это личная оценка того, что то или иное поведение должно привести к определенным результатам, а второе – убежденность человека в том, что он способен быть успешным в предстоящей деятельности. Индивид может знать, что некоторые действия производят определенный результат (ожидание результата), но может не верить в то, что сам способен произвести эти действия (ожидание эффективности – в данном случае низкое).

Важно подчеркнуть, что, с позиции А. Бандуры, самоэффективность всегда осознается человеком, т.е. это феномен сознания, а точнее – самосознания личности. Он считает, что самоэффективность – центральная детерминанта поведения, один из существенных механизмов субъектности.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что в зарубежных исследованиях, концепция самоэффективности получила широкое распространение и её основные положения включены в содержание многих учебников. Мы проанализировали определения самоэффективности в тех из них, которые переведены на русский язык. Л.А. Первин и Дж.П. Оливер определяют ее как «... представление индивида о своей способности справляться с конкретными ситуациями» [10]. Согласно Л. Хьеллу и Д. Зиглеру, самоэффективность – это «... суждения людей относительно их способности вести себя релевантно специфической задаче или ситуации» [12]. По Д. Майерсу, это «... чувство собственной компетентности и эффективности», причем отличаю-

щеся и от самоуважения, и от чувства собственного достоинства [8].

Таким образом, в зарубежной психологии конструкт «самоэффективность», несмотря на востребованность, пока не приобрел окончательной дефиниции. Исследователи склонны относить этот феномен к разным классам психологических явлений: к представлениям, суждениям, убеждениям, чувствам (уверенности в себе, компетентности и др.) и даже ощущениям. Общим в приведенных определениях является акцент на оптимистическом самоубеждении человека относительно своих возможностей контролировать события при достижении целей, а также отнесение самоэффективности к предстоящей субъекту активности, а не к той, которая уже состоялась.

В российской психологической литературе самоэффективность интерпретируется несколько иначе. Так, Р.Л. Кричевский определяет самоэффективность как «... убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь» [7, с.45]. Согласно Т.О. Гордеевой, самоэффективность – это «вера субъекта в свою способность справиться с определенной деятельностью» [3, с.48].

В акмеологии самоэффективность трактуется как «... убежденность личности в своих возможностях мобилизовать имеющиеся ресурсы для осуществления контроля за событиями, ... в том числе и связанными с прогрессивным личностно-профессиональным развитием» [5, с.23]. С нашей точки зрения, здесь важны два момента: во-первых, самоэффективность направлена на саморазвитие субъекта и, во-вторых, подразумевает, прежде всего, личностно-профессиональное развитие.

Будучи относительно новым для российской психологии, термин «самоэффективность» еще не вошел в психологические словари. Лишь в двух из них содержится статья «Эффективность личности»: «Эффективность личности (self-efficacy) – термин американского психолога А. Бандуры, обозначающий как чувства само-

уважения и собственного достоинства, так и реальную компетентность (способность, умение) личности решать жизненные проблемы. Синоним самоэффективности» [2]; «эффективность личная (личности) – понятие из социально-психологической теории А. Бандуры, обозначающее чувство уважения человека к самому себе, его высокую оценку себя и уверенность в своей компетентности» [9].

Первое, что обращает на себя внимание: в этих словарях, самоэффективность отождествляется с чувством самоуважения, достоинства, высокой самооценкой, в то время как зарубежные психологи подчеркивают, что это – не одно и то же [8]. Самоуважение обычно трактуется как глобальное ощущение собственной ценности. По убеждению А. Бандуры, самоэффективность имеет ситуационно-специфичный характер, не является обобщенной мерой собственной ценности. Второе: в представленных определениях прослеживается тенденция сведения самоэффективности к компетентности, что также трудно признать правомерным. Если воспользоваться наиболее общим значением понятия компетентности, предложенным Дж. Равеном, то её можно рассматривать как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной области и включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [11]. Значит, следует различать компетентность как реальное психологическое образование и представления субъекта о своей компетентности, а также его уверенность в том, что он компетентен в конкретной области. Мы полагаем, что когда речь идет о самоэффективности, подразумевается именно второе, т.е. представления индивида о своей компетентности, но не реальная компетентность.

На основе теоретического анализа определений самоэффективности, используемых в отечественной психологии, мы констатируем отсутствие единого определения. Чаще всего фигурирует понимание самоэффективности как убежденности, веры субъекта в свои возможности осу-

ществлять деятельность, а также собственное развитие в ходе достижения стоящих перед ним целей и задач.

Обобщив теоретические исследования в области самооффективности в трудах отечественных и зарубежных учёных, мы уточнили дефиницию этого понятия. По нашему мнению, самооффективность – это сочетание представлений человека о своих возможностях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящих деятельности, общения и его уверенность в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого эффекта – объективного и субъективного.

Группой американских психологов во главе с М. Шеером и Дж. Маддуксом были выделены такие виды, как самооффективность в сферах деятельности и общения. Самооффективность в деятельности – это представления и уверенность человека в том, что свои знания, умения, навыки, опыт, выработанные ранее в конкретном виде деятельности, он сможет применить в аналогичной деятельности в будущем и добьётся при этом успеха. Самооффективность в общении – это сочетание представлений человека о том, что он компетентен в общении, и его уверенности в том, что он сможет быть успешным коммуникатором, конструктивно решающим коммуникативные задачи.

В ряде исследований показано, что между феноменами самоотношения и самооффективности имеется взаимосвязь. Ряд исследователей (Т.О. Гордеева, М.М. Далгатов, Р.Л. Кричевский ) утверждают, что позитивное самоотношение схоже с самооффективностью в том, что и то, и другое позволяет человеку не просто считать себя способным к успешному выполнению деятельности, но и демонстрировать уверенность в том, что он сможет подтвердить свою компетентность, что его психологические проявления будут адекватными стоящим перед ним целям и задачам.

Наряду с этим можно указать их различия, в основе которых лежат праксеологические характеристики самоотношения и самооффективности. К праксеологическим (от лат. *praxeus* – действие, деяние) могут

быть отнесены такие характеристики деятельности и деятеля, которые описывают и оценивают с точки зрения «правильности», то есть обоснованности, нормосообразности, рациональности, целесообразности, продуктивности [6]. Следует отметить, что самоотношение базируется на обобщении прошлого опыта субъекта. Сложившись, оно, как правило, теряет «привязку» к конкретным ситуациям. Самоотношение может иметь и положительную, и отрицательную окраску. Самооффективность же не глобальна и не является мерой собственной ценности. Она – мощный предиктор поведения, тогда как показатели самоотношения не позволяют достаточно точно предсказать будущие действия человека [4]. Часто именно из-за боязни изменить к себе отношение из-за ожидаемых неудач субъект ограничивает свою активность, не берет на себя ответственность за ситуацию. Самооффективность же всегда воплощается в реальном поведении, в самореализации в тех или иных сферах жизнедеятельности, поскольку связана с ожиданиями субъектом положительных результатов своих действий.

С нашей точки зрения, критерием для выделения разных видов самооффективности могут выступить те психологические особенности субъекта, которые, по его собственному представлению, будут продуктивно реализованы им в отдельных видах активности, деятельности, поведения и в отношении которых актуализируется его самосознание в целом и формируется самооффективность, в частности.

В этой связи перед научной психологией встает важная задача изучения детерминант эффективного функционирования человека в области объективных результатов деятельности и внутреннего психологического благополучия. Именно поэтому, необходимо обращение человека к внутренним резервам, потенциалам развития, возможностям выбора средств действий и построения определенной стратегии деятельности, поведения, жизни в целом, что и определяет самооффективность личности. Опираясь на высокий уровень самооффективности, человек способен максимально продуктивно реализовывать свой

внутренний потенциал, развивать себя как целостную гармоничную личность.

Таким образом, ведущий методологический ориентир теории самоэффективности состоит в определении ожидания эффективности как решающего условия начала и устойчивого осуществления любого вида деятельности. В связи с этим, изучение самоэффективности сопряжено с

разработкой и внедрением в практику программ психологической поддержки в саморазвитии, адаптации к трудным условиям, успешной самореализации субъекта в жизни; психологического сопровождения образовательного процесса, в рамках которого осуществляется когнитивно-личностное и профессиональное развитие будущего профессионала.

### **Литература**

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т.О. Гордеева // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47–102.
4. Далгатов М.М. Мотивация деятельности достижения в теориях каузальной атрибуции / М.М. Далгатов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2006. – № 1. – С. 71–81.
5. Деркач А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. [и др.]: Питер, 2003. – 256 с.
6. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
7. Кричевский Р.Л. Черты современного эффективного менеджера / Р.Л. Кричевский // Очерки организационной психологии / под общ. ред. А.С. Огнева. – Воронеж: ВГИ, 1998. – С. 65–84.
8. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс. – СПб.: Питер [и др.], 1997. – С. 74–93.
9. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: в 2 ч. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
10. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Лоуренс А. Первин, Джон П. Оливер. – М.: Аспект Пресс, 2001. – С. 429–485.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.
12. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер [и др.], 1997. – С. 390–426.
13. Bandura A. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism / A. Bandura // Schwarzer R. (ed.) Self-efficacy: Thought control of action. – Washington, D.C.: Hemisphere, 1992. – P. 3–38.

## СФОРМИРОВАННОСТЬ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПО БИОЛОГИИ, ХИМИИ И ГЕОГРАФИИ

**Аннотация.** Для определения уровня освоения метапредметных умений и овладения универсальными учебными действиями, формируемыми при изучении предметов естественнонаучного направления в образовательную практику введены различные оценочные процедуры контроля и оценки результатов обучения. В статье авторы выделяют основные проблемы организации образовательного процесса при подготовке к таким оценочным процедурам и намечают пути их решения.

**Ключевые слова:** метапредметные результаты, универсальные учебные действия, функциональная грамотность.

**Annotation.** To determine the level of mastering metasubject skills and mastering universal educational actions formed when studying natural science subjects, various evaluation procedures for monitoring and evaluating learning results have been introduced into educational practice. In the article, the authors highlight the main problems of organizing the educational process in preparation for such assessment procedures and outline ways to solve them.

**Keywords:** metasubject results, universal educational actions, functional literacy.

В качестве нового методологического подхода в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования были заложены требования к метапредметным результатам обучения [1]. Реализация данных требований в педагогической практике требует от учителя не только передавать знания учащимся, но и формировать межпредметные понятия и универсальные учебные действия [2]. Для этого педагог должен сам постоянно учиться, повышать уровень профессионального мастерства.

В практику были введены различные оценочные процедуры контроля и оценки метапредметных результатов по формированию УУД в обучении такие, как ВПР (Всероссийская проверочная работа), РПР (Республиканская проверочная работа), ОГЭ (основной государственный экзамен), ЕГЭ (Единый государственный экзамен), Pisa (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) и многие другие.

Много лет Россия принимает участие в международном мониторинговом исследовании качества общего образования PISA, которое отвечает на вопрос «Обладают ли обучающиеся 15-летнего возраста, знаниями и умениями, необходимыми им

для полноценного функционирования в современном обществе?»

Последние исследования по формированию естественнонаучной грамотности проводились в 2018 году. Средний балл российских обучающихся составил 478. Самые высокие результаты продемонстрировали учащиеся Китая – 590 баллов. Высокие результаты показали Сингапур, Эстония, Япония. Результаты российских учащихся не отличаются от результатов учащихся стран Испании, Литвы, Венгрии, Люксембурга, Исландии, Хорватии, Беларуси, ниже результатов 29 стран и выше результатов 33 стран. По сравнению с 2015 года средний балл российских учащихся незначительно снизился (на 9 баллов), но при этом позиция Российской Федерации в рейтинге стран практически не изменилась [3,7,8].

Результаты показывают, что пока не наблюдаются положительные сдвиги в формировании естественнонаучной грамотности, это свидетельствует о том, что изучение естественнонаучных предметов не ориентировано на применение знаний и умений учащихся для решения конкретных задач, взятых из реальной практики жизни. Одной из необходимых мер, которая позволит изменить ситуацию в лучшую сторону, является развитие и применение методик, стимулирующих познавательную

активность учащихся в области естественных наук [4].

Помимо вышесказанного естественнонаучная грамотность предполагает освоение базовых знаний, необходимых для изучения химии, биологии, географии, формирование общеучебных умений, понимание влияния науки и техники на развитие общества, формирование естественнонаучного мировоззрения.

Международные сравнительные исследования (TIMSS) в области образования подтверждают, что российские учащиеся сильны в области предметных знаний, но у них возникают трудности в применении предметных знаний в ситуациях, приближенных к жизненным реалиям [4].

Институт развития образования Республики Башкортостан оказывает учебно-методическую помощь педагогам, на курсах повышения квалификации прорешиваются нетипичные практикоориентированные задания по формированию у обучающихся функциональной грамотности.

Всероссийская проверочная работа (ВПР) проводится в целях осуществления мониторинга результатов перехода на ФГОС и направлена на выявление уровня подготовки школьников. В рамках ВПР наряду с предметными результатами обучения учеников оцениваются и метапредметные результаты, в том числе уровень сформированности универсальных учебных действий (УУД) и овладения межпредметными понятиями. В нашей республике в 2018-2019 году всероссийские проверочные работы по биологии выполняли 43280 пятиклассников. На «5» выполнили 7458 обучающихся, «4»- 21527, не справились 636 человек.

Основной государственный экзамен (ОГЭ) – это форма государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования. При проведении ОГЭ используются КИМы, включающие в себя задания с кратким ответом, с развернутым ответом на формирование универсальных учебных действий.

#### Итоги ОГЭ по биологии, химии и географии за 2019-2020 уч. год.

Таблица 1

Предметы	Количество участников	Средний балл	Не преодолели минимальный порог	Средняя оценка	Оценка			
					5	4	3	2
Химия	6596	24,9 (из 34)	6	4,3	44,9	42,6	12,4	0,1
Биология	8750	28,6(из 46)	40	3,8	11,7	56,2	31,6	0,5
География	10014	22,2 (из 22)	89	3,9	20,8	48,6	29,7	0,9

Низкий процент выполнения показали задания повышенного и высокого уровня сложности на умение работы с текстом, на анализ статистических данных, представленных в табличной форме, на применение биологических знаний и умений для решения практических задач, задания, предусматривающие взаимосвязи

между различными классами неорганических веществ и умения составлять уравнения реакций [5].

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – это форма государственной итоговой аттестации (ГИА) по образовательным программам среднего общего образования.

## Итоги ЕГЭ по биологии, химии и географии за 2018-2019 уч. год.

Таблица 2

Предметы	Количество участников	Средний балл	Не преодолели минимальный порог	Получили от 80 до 100 баллов	Получили 100 баллов
Химия	3815	57,3	493(12,9%)	444 (11,6%)	29
Биология	3914	55,8	435 (11,1)	325(8,3%)	4
География	541	61,7	3 (0,6 %)	45 (8,3%)	3

Наиболее низкий процент выполнения заданий с развернутым ответом (Табл.2). Задания этой части работы нацелены на выявление выпускников, имеющих высокий уровень подготовки [6].

По итогам анализа результатов ВПР, ОГЭ и ЕГЭ преподавателями Института оказывается научно-методическая поддержка педагогам республики: разрабатываются актуальные программы, проводятся курсы повышения квалификации, обучающие вебинары, семинары-практикумы, мастер-классы, круглые столы. На курсах повышения квалификации практикуется разбор заданий повышенной сложности опытными экспертами, обмен опытом, педагоги-эксперты показывают открытые уроки. Преподаватели кафедры теории и методики преподавания биологии, химии и географии совместно с Региональным центром обработки информации ГАУ ДПО ИРО РБ обучают экспертов ОГЭ и ЕГЭ по биологии, химии и географии.

Для определения уровня освоения метапредметных умений, овладения универсальными учебными действиями, формирования естественнонаучной грамотности в феврале 2019 года была проведена республиканская проверочная работа (РПР) в восьмых классах.

Проверочная работа позволила выявить уровень сформированности метапредметных компетенций в результате освоения образовательной программы по предметам естественно-научного цикла. Были разработаны варианты с 21 диагностическим заданием, которые были направлены на проверку различных групп познавательных универсальных учебных действий. Данные задания носили практикоориентированный характер и проверяли умение оценивать правильность суждений,

делать множественный выбор, владеть рядом общих приемов решения задач, делать пояснения, определять последовательности процессов, явлений, объектов, работать с рисунком, картой, таблицей, включать в текст пропущенные термины, работать со статистическими данными, представленными в табличной форме, умение решения проблем, использовать научные доказательства, распознавание и постановка научных вопросов, интерес к науке [9]. В республиканской проверочной работе приняли участие 35 481 обучающихся из 1 185 образовательных организаций республики.

Средний балл по Республике Башкортостан по уровню сформированности метапредметных компетенций составил 3,6 баллов.

Мониторинг показал, что многие учащиеся не умеют работать с текстом, практикоориентированными заданиями, с информацией, представленной в диаграммах, таблицах, иллюстрациях. Выявлен недостаточный уровень сформированности регулятивных и познавательных умений обучающихся.

Результаты оценочных процедур показывают, что сильной стороной обучающихся является овладение предметными знаниями, но возникают трудности в применении этих знаний в ситуациях незнакомых, приближенных к жизненным. Данная проблема в целом связана с особенностями организации учебного процесса, его ориентацией в основном на овладение предметными знаниями и умениями, решение типичных (стандартных задач), как правило, входящих в учебники, демоверсии или банки заданий государственной итоговой аттестации. В учебном процессе практически не остается времени на фор-



мирование поиска новых или альтернативных способов решения задач, на проведение исследований или проектов. Следует также отметить недостаточную подготовку учителей в области формирования функциональной грамотности.

Учителя являются основной фигурой при реализации на практике основных нововведений для реализации ФГОС. Они

должны обладать необходимым уровнем компетентности и профессионализма, задача Института развития образования Республики Башкортостан помочь учителю соответствовать потребностям нового времени, оказывать научно-методическое сопровождение для реализации ФГОС, повышение профессиональных компетенций.

### *Литература*

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (утверждены приказами Минобрнауки России от 06.10.2009 г. No 373, от 17.12.2010 г. No 1897, от 17.05. 2012 г. No 413 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы>.

2. *Метапредметный подход в обучении школьников: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / Авт.-сост. С.В. Галян – Сургут: РИО СурГПУ, 2014. – с.*

3. *Галиаскаров М.Ф., Иمامутдинова Р.И., Чайковская Д.Л. Оценка качества образования: участие образовательных организаций Республики Башкортостан в международных сопоставительных исследованиях – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2018. – с.*

4. *Мониторинг формирования функциональной грамотности: аналитический отчет. Предварительные результаты. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2018. 224 с. (в рукописи).*

5. *Рямов Р.Ф., Акшенцев Л.А., Галанов В.А. Краткий анализ результатов государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования в 2019 году. – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2019. – 87 с.*

6. *Рямов Р.Ф. Краткий анализ результатов государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования в 2019 году. – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2019. – 116 с.*

7. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.*

8. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (дата обращения: 22.06.2019).*

9. *Баширова Э.В., Митриченко А.Н., Гатин И.М. Сформированность метапредметной составляющей естественнонаучного направления в школьном образовании// Экология и природопользование: прикладные аспекты: материалы X Международной научно-практической конференции. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2020. – с.44-50*

## Наши авторы

- Абаскалова Надежда Павловна профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, заслуженный работник высшей школы РФ, г. Новосибирск
- Абуталипова Эльза Насибуловна заведующий кафедрой коррекционной педагогики государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат психологических наук, доцент, отличник образования Республики Башкортостан, г. Уфа
- Афанасьева Надежда Михайловна аспирант кафедры психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак
- Байгузина Люза Закиевна доцент уфимского регионального методического центра по финансовой грамотности системы общего и профессионального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат экономических наук, г. Уфа
- Баширова Эльза Владимировна доцент кафедры теории и методики преподавания биологии, химии и географии государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат биологических наук, г. Уфа
- Вербицкий Андрей Александрович профессор Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, г. Москва
- Верещак Евгения Владимировна заведующий методическим отделом муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Центр детского творчества Парус», кандидат биологических наук, г. Уфа
- Галиаскаров Минислам Фатихович главный специалист информационно-аналитического отдела государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
- Гареева Светлана Мияссаровна доцент кафедры среднего профессионального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат исторических наук, г. Уфа
- Губайдуллин Марат Ирекович доцент кафедры педагогики и психологии государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат биологических наук, г. Уфа
- Давлетбаева Зимфира Канафиевна доцент кафедры коррекционной педагогики государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат медицинских наук, доцент, отличник образования Республики Башкортостан, г. Уфа
- Енова Ирина Владимировна заместитель декана по заочной форме обучения педагогического факультета государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технический университет», г. Орехово-Зуево
- Закирьянов профессор кафедры современного русского языкознания федерального госу-

Кабир Закирьянович	дарственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Башкирский государственный университет, профессор кафедры филологического образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РБ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук, г. Уфа
Зверкова Анна Юрьевна	доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Новосибирск
Ижбулатова Эльвира Альбертовна	заведующий кафедрой теории и методики начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
Канбекова Римма Валеевна	профессор кафедры теории и методики начального образования Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», доктор педагогических наук, отличник народного просвещения, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, г. Стерлитамак
Конюхов Игорь Николаевич	методист муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Центр детского творчества Парус», г. Уфа
Маджуга Анатолий Геннадьевич	начальник информационно-аналитического отдела государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических и психологических наук, г. Уфа
Митриченко Анна Николаевна	доцент кафедры теории и методики преподавания биологии, химии и географии государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат биологических наук, г. Уфа
Пономарев Александр Игоревич	заместитель директора по научной и инновационной работе государственного автономного образовательного учреждения дополнительного образования Центр развития талантов Республики Башкортостан «Аврора», г. Уфа
Салимова Лилия Хазинуровна	доцент кафедры теории и методики начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
Токарева Надежда Юрьевна	директор муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Центр детского творчества Парус», г. Уфа

## Условия публикации в журнале

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала, заседания которой проводятся 1 раз в месяц. Публикация осуществляется в течение года после принятия решения редакционной коллегией.

Публикация бесплатная, гонорар не выплачивается.

Требования к рукописи:

Статья присылается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов).

Перед статьей печатаются сведения об авторе:

- 1) фамилия, имя, отчество (полностью);
- 2) ученая степень, звание (если имеются);
- 3) должность и место работы;
- 4) телефон, E-mail.

После названия статьи идут на русском и английском языках:

- аннотация – 4-6 строк,
- ключевые слова – 8-10 слов.

Объем присланного материала не должен превышать 8 страниц:

- редактор: Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- кегль 14 обычный – без уплотнения;
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный;
- выравнивание по ширине;
- поля: верхнее, нижнее – 2,5 см; правое, левое – 2 см;
- ориентация страниц – книжная, без нумерации;
- абзацный отступ – 1 см;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи).

При пересылке по E-mail в строке «тема» указать: «Статья в журнал».

Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

В переписку редакция не вступает.

Справочная информация по тел. (347) 228-22-01.