

№ 2 , 2 0 2 0

16+



 **cognitus**
Когнитус
www.emc21.ru

Научно-методический журнал

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Научная работа в образовательной организации

Система повышения квалификации

Муниципальная методическая служба

Научно-методическая работа в СПО

Научно-методическая работа в школе

Методическая работа в ДОО

Научно-методическая работа в дополнительном образовании

Открытое обучение

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77 – 71953 от 26.12.2017 г.

Главный редактор

Коротаева Евгения Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАН, зав. кафедрой педагогики и психологии детства, ФБГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

Редакционная коллегия

Алмаз Израиль гызы Хасрет – заслуженный учитель Азербайджанской Республики, докторант по программе философии Института Проблем Образования Азербайджанской Республики (г. Баку, Республика Азербайджан).

Вержубок Галина Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, ЧУО «БИП-Институт правоведения» (Белорусский институт правоведения) (г. Минск, Республика Беларусь)

Зак Анатолий Залманович – доктор психологических наук, профессор, Психологический институт РАО (г. Москва)

Курбатова Людмила Николаевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии Пермского национального исследовательского политехнического университета (г. Пермь)

Ларионов Максим Викторович – доктор биологических наук, профессор, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. Структурное подразделение: Балашовский институт (г. Балашов, Саратовская область)

Моисеева Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

Платова Ольга Сергеевна – заведующая методическим отделением, преподаватель общепрофессиональных дисциплин СПб ГБПОУ "Пожарно-спасательный колледж "Санкт-Петербургский центр подготовки спасателей" (г. Санкт-Петербург)

Платонов Евгений Владимирович – кандидат педагогических наук, почетный член Международной академии качества и маркетинга, директор Санкт-Петербургского государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Академия машиностроения имени Ж.Я. Котина» (г. Санкт-Петербург)

Фортулатова Вера Алексеевна – доктор филологических наук, профессор, Институт экономики и предпринимательства (ИЭП) Нижегородского научно-исследовательского университета (ННГУ) им. Н.И. Лобачевского; кафедра культуры и психологии предпринимательства (г. Нижний Новгород)

Ответственный редактор

Компьютерная вёрстка

Николаева Татьяна Геннадьевна

Константинова Светлана Рафгатовна

Учредитель и издатель:

Негосударственное образовательное
частное учреждение дополнительного
профессионального образования
«Экспертно-методический центр»
Заказ № 53

Тираж 2000 экз.

Свободная цена

Формат 60х84/8, 3,5 усл. печ. л.

Дата выхода в свет: 08.12.2020

Адрес учредителя, издателя и редакции:

428003, Российская Федерация,
Чувашская Республика,
г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 52/2, офис 443,
телефон: 8 (8352) 64-03-07,
e-mail: articulus-info@mail.ru,

сайты: www.articulus-info.ru, www.emc21.ru

Адрес типографии: ООО «Типография
«Перфектум», 428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, дом 52

Содержание

Научная работа в образовательной организации

Глотова Г.А.

Актуальные проблемы мирового
высшего образования.....3

Glotova G.A.

Current problems of world higher education
.....3

Максименко Е.В., Сёмина М.В.

Профилактика эмоционального выгорания
педагогов дошкольного образования: путь
к профессиональному долголетию
.....15

Maksimenko E.V., Syomina M.V.

Prevention of emotional burnout preschool
teachers: the way to professional longevity
.....15

Научно-методическая работа в СПО

Ищенко Т.А.

От какого наследства необходимо
отказаться в эпоху цифровой революции?
.....20

Ishchenko T.A.

What kind of legacy should be abandoned
in the era of the digital revolution
.....20

Осколкова А.В.

Электронное пособие на занятиях
английского языка
.....24

Oskolkova A.V.

Electronic study guide for english
language lessons
.....24

Методическая работа в ДОО

Разумова М.Е., Сафронова И.Ю.

Принципы изготовления лепбука для
детей раннего возраста
.....26

Razumova M.Ye., Safronova I.Yu.

Principles of manufacturing a lapbook for
toddlers
.....26

Научная работа в образовательной организации

Глотова Г.А.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МИРОВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблемы высшего образования рассматриваются на двух уровнях: на уровне анализа тенденций развития современного мирового высшего образования и на уровне конкретных образовательных стратегий и технологий, используемых в учебном процессе вузов. Среди образовательных стратегий особое внимание уделено компетентностному подходу, широко представленному в мировом высшем образовании и направленному на повышение конкурентоспособности выпускников вузов, которым предстоит работать в профессиях постиндустриального мира. Приводятся данные опроса преподавателей вузов об их отношении к компетентностному подходу.

Ключевые слова: высшее образование, интернационализация образования, образовательные стратегии, компетентностный подход.

G.A. Glotova

CURRENT PROBLEMS OF WORLD HIGHER EDUCATION

Abstract. Problems of higher education are considered at two levels: at the level of analysis of trends in the development of modern world higher education and at the level of specific educational strategies and technologies used in the educational process of higher educational institutions. Among the educational strategies, special attention is paid to the competence-based approach, which is widely represented in world higher education and is aimed at increasing the competitiveness of university graduates whose occupation will be among those that are presented in post-industrial world. The article presents data from a survey of lecturers on their attitude to the competence-based approach.

Keywords: higher education, internationalization of education, educational strategies, competency-based approach.

Процессы, происходящие в мировом высшем образовании, во многом обусловлены ориентацией ведущих стран Запада на решение геополитических задач, связанным с сохранением лидирующего положения в мире посредством использования стратегии глобализации в экономике и других сферах жизни общества. Образование, понимаемое как «мягкая сила», становится одним из важнейших средств глобализации в мировом масштабе. В связи с этим процессы, происходящие в высшем образовании, могут анализироваться на двух взаимосвязанных уровнях: а) на уровне рассмотрения тенденций, касающихся всего мирового высшего образования в целом, и б) на уровне изучения конкретных образовательных стратегий и технологий, реализуемых непосредственно в учебном процессе в высших учебных заведениях.

Современные тенденции в высшем образовании

К началу 1990-х годов в мировом высшем образовании происходят следующие процессы:

1. В качестве ориентира для высшего образования начинает выступать «экономика знаний», что означает: а) развитие экономики за счет науки, за счет создания новых технологий (для этого нужны образованные люди); б) сама наука теперь рассматривается как новая сфера экономики – сфера производства знаний; в) это требует «производства средств производства» - тех, кто будет продуцировать знания, которых теперь рассматривают как интеллектуальный капитал.

«Экономический» подход к образованию получил своё отражение в 1994 г. в международном договоре под названием «Генеральное Соглашение по торговле услугами», в котором образование признано одной из услуг, что превратило его в особую сферу бизнеса [10]. В результате образование оказалось в точке бифуркации,

Научная работа в образовательной организации

где его цели раздваиваются на цели, связанные с формированием «производителей» знаний и технологий, которые будут заняты в «экономике знаний», с одной стороны, и на формирование «потребителей» знаний и технологий, ориентированных на жизнь в «обществе потребления», с другой.

2. Использование индустриально развитыми странами мирового образовательного пространства.

Это так называемая «утечка мозгов», частично обусловленная Второй Мировой войной, когда до войны ученые из Европы (прежде всего из Германии) бежали от нацизма в основном в США и потом уже не возвращались, а после войны ученые-нацисты, опасаясь судебных преследований, бежали в те же США. В более поздний период «утечка мозгов» коснулась разных стран со своими уникальными системами высшего образования, и переезд лучших национальных кадров сначала на стажировки, а затем и на работу в США привел к тому, что в результате многие национальные системы высшего образования стали работать на США и на другие страны Запада.

3. Совершенствование индустриально развитыми странами собственных систем образования.

Задача обеспечения высокого уровня образования рабочей силы была поставлена в США еще в 50-е годы. Этому способствовала конкуренция с СССР: 1-й спутник Земли – советский. Первый человек в космосе – советский. Ориентация на совершенствование американской системы образования проявилась в 50-е годы, например, в виде технологии «программированного обучения», разработку которой инициировал Берхаус Скиннер в 1954 г.

Сначала данные два направления («утечка мозгов» и «совершенствование системы образования») развивались относительно самостоятельно. Но в конце 80-х – начале 90-х годов эти две линии совершенствования высшего образования в США сошлись (а вслед за ними и в других странах Запада). США поставили на поток разработку новых образовательных программ для своей высшей школы, что в результате обеспечило им «утечку потенциальных мозгов» (абитуриентов, студентов) из разных стран на учебу по американским про-

граммам, чтобы потом отбирать самых лучших для работы в странах Запада.

4. Технологией, позволяющей реализовывать тенденции глобализации, используя образование, как высшее, так и общее, в качестве «мягкой силы», стала «интернационализация» образования.

Интернационализация высшего образования как одна из современных тенденций в мировом высшем образовании включает следующие составляющие: 1) студенческая мобильность (выезд студентов на обучение в вузы других стран); 2) академическая мобильность (выезд преподавателей и научных сотрудников на стажировки в другие страны); 3) обучение на английском языке (как механизм обеспечения глобализации); 4) международное научное партнерство (предоставление развитыми странами грантов на проведение научных исследований, проведение международных конференций); 5) использование международных образовательных стандартов; 6) использование международных образовательных учебных материалов; 7) массовые открытые онлайн-курсы (МООК) [1;2;8;17;19;21;23 и др.].

Однако, как отмечают исследователи проблем интернационализации высшего образования, студенческой мобильностью охвачены не более 10-22% всех студентов стран исходящей мобильности (наиболее обеспеченные или получившие финансовую поддержку от своего государства). В некоторых же странах Африки этот процент составляет не более 2%. Поэтому в целях более широкого обеспечения глобализации в западной системе высшего образования была изобретена «домашняя (внутренняя) интернационализация», отличающаяся от вышеперечисленных аспектов «интернационализации вообще» только отсутствием студенческой мобильности, то есть студенты обучаются в своей стране, но есть и обучение на английском языке, и ориентация на использование международных образовательных стандартов, и академическая мобильность преподавателей (стажировки, поездки на международные конференции и др.) [9].

Экономический подход к высшему образованию, предполагающий получение прибыли от оказания образовательных услуг в сфере высшего образования, хорошо

Научная работа в образовательной организации

виден на примере разработки различных направлений «трансграничного образования». Трансграничное образование – это экспорт образовательных услуг. В мировой системе образования идет мощная конкуренция за возможность устанавливать свои профессиональные и человеческие стандарты образования и образа жизни. Видами трансграничного образования как экспорта образовательных услуг являются: 1. Приезд студентов на обучение (студенческая мобильность). 2. Приезд преподавателей на стажировки, конференции (мобильность преподавателей). 3. Продажа в другие страны учебников и других методических материалов. 4. Создание филиалов престижных вузов в развивающихся странах. 5. Франшиза – продажа права на ведение образовательной деятельности по программам престижных вузов. 6. Виртуальные институты, не имеющие студентов непосредственно в стенах вуза и оказывающие образовательные услуги в дистантной и дистанционной формах с использованием учебных онлайн-программ. 7. Учебные центры корпораций, занимающиеся переподготовкой и повышением квалификации сотрудников корпораций [6;31].

В настоящее время есть четыре стратегии интернационализации (ради чего проводится интернационализация) [7, с. 96]: 1) Стратегия, основанная на принципе взаимопомощи и поддержки (её политические, культурные, научные цели – это содействие развитию тех или иных стран). В Европе интернационализация образования и трансграничное образование были первоначально связаны с подготовкой к созданию Европейского Союза, а сейчас служат его укреплению. 2) Стратегия развития потенциала своей страны (экономического, научного, педагогического и др.), что важно и для стран исходящей мобильности, и для стран принимающей мобильности. 3) Стратегия привлечения квалифицированной рабочей силы (человеческого капитала) – «утечка мозгов», что обусловлено конкуренцией за привлечение талантов для экономики, основанной на знаниях и инновациях, а также старением общества западных стран. 4) Стратегия получения дохода (экспорт образовательных услуг). Иностранные студенты приносят вузам значительный доход. Прибыльными являются и массовые

открытые онлайн-курсы (MOOC), которые в США заканчивают всего 13% поступивших [1, с. 10].

На Западе разработаны и отслеживаются в высших учебных заведениях следующие показатели внедрения интернационализации: 1) Наличие в вузе документально оформленной стратегии интернационализации. 2) Наличие управления или команды, отвечающих за реализацию стратегии интернационализации в вузе. 3) Наличие мониторинга с четкими целевыми показателями и критериями хода интернационализации в вузе. 4) Наличие бюджетного финансирования деятельности по интернационализации [19, с. 17-18]. По этим показателям с 2003 г. проведено 5 Всемирных исследований интернационализации высшего образования в вузах, откликнувшихся на соответствующие предложения: 1 раунд – 2003 г., 2 раунд – 2005 г., 3 раунд – 2009 г., 4 раунд – 2014 г., 5 раунд – 2018 г. В 5 раунде (2018 г.) участвовало 907 откликнувшихся вузов из 126 стран (онлайн-опрос, проведенный Международной ассоциацией университетов). От раунда к раунду по 3-м первым показателям (стратегия, команда, мониторинг) отмечено плавное повышение результатов, а затем – стабилизация. По 4-му показателю (финансирование) сначала рост до 73% в 2009 г., потом спад до 61% в 2014 г. (последствия мирового финансового кризиса) и некоторый подъем до 64% в 2018 г. В целом исследование 2018 г. показало, что среди откликнувшихся на опрос 907-ми вузов есть: по 1 пункту (стратегия) почти 100% положительных ответов; по 2 пункту (команда) – 89%; по 3 пункту (мониторинг) – 73%; по 4 пункту (финансирование) – 64% [19, с. 18].

На оценки преподавателями успешности процесса интернационализации в их вузах влияют [24, с. 15-17]:

1) Какова основная стратегия интернационализации:

Наиболее высоко преподаватели оценивают ход интернационализации там, где основная задача – повышение научного потенциала, продуктивность научных исследований. Наиболее низко – где во главу угла поставлен доход, погоня за прибылью от интернационализации.

2) Как вузы решают организационные вопросы по интернационализации:

Научная работа в образовательной организации

Выше преподаватели оценивают успешность интернационализации там, где она реализуется на уровне вузов в целом (есть стратегия, управление (структура), мониторинг, финансовые ресурсы). Ниже оценивают успешность там, где интернационализация существует лишь на уровне отдельных факультетов или подразделений (кафедр, лабораторий) [24, с. 16].

5. Можно отметить еще ряд тенденций, имеющих место в мировом высшем образовании в настоящее время. Это «демократизация» высшего образования, тенденция к его общедоступности для более широких слоев населения за счет выдачи кредитов на оплату обучения в вузе. Это переход к массовому высшему образованию («массовизация»), тенденция к превращению его во всеобщее. Это «коммерциализация» высшего образования, связанная со снижением государственного финансирования и ростом платных образовательных услуг, а также привлечением финансирования из многих источников (пожертвования, гранты и др.). Получила распространение оформившаяся в США идея «госфинансирования по результатам» работы вузов. При этом устанавливаются целевые показатели и учитываются а) количество выданных дипломов (низкий отсев) и б) результаты исследовательской работы (патенты, статьи в топовых журналах, индексы цитирования). В качестве непредвиденных последствий «финансирования по результатам» в США явилось то, что вузы стали снижать академические стандарты и требования к студентам ради повышения доли обучающихся, успешно завершающих обучение, а также стали повышать требования при наборе, хотя миссия университетов в США ориентирована на обеспечение «социальной репрезентативности», то есть на прием недостаточно подготовленных абитуриентов из малозащищенных групп населения и оказание им помощи в адаптации [20].

6. Рейтинги вузов. Коммерциализация высшего образования обусловила высокую конкуренцию за студентов, в том числе иностранных, что способствовало разработке различных видов рейтингов вузов. Вузы с высоким рейтингом, могут: а) набирать максимум иностранных студентов; б) создавать свои филиалы за рубежом; в) задавать свои стандарты содержания высше-

го образования, оформления учебных планов и рабочих программ и др.

Рейтинги больше учитывают исследовательскую деятельность вуза, а не преподавательскую. Они ориентированы на западную практику работы вузов, поскольку в тех же США наука сосредоточена в вузах, тогда как в Российской Федерации она всё еще в значительной степени развивается в академических институтах (при РАН, РАО). Это осложняет ситуацию с участием российских вузов в различных международных рейтингах. Осложняет это участие и нынешняя геополитическая ситуация, поскольку в рейтингах нередко используются два вида оценок: а) объективные (разные количественные и качественные параметры деятельности вузов) и б) субъективные (влияние на оценку вузов отношения к стране в целом).

Образовательные стратегии, используемые в системе высшего образования

Различные образовательные стратегии, начиная от оформившихся не одно столетие назад и кончая самыми современными стратегиями, в реальном учебном процессе в общем образовании и в высшей школе, а также в дополнительном и послевузовском образовании редко встречаются в чистом виде, скорее имеет место сочетание элементов различных стратегий в зависимости от разных факторов (рейтинга вуза, специальности или направления подготовки, особенностей профессорско-преподавательского состава, ситуации с системой повышением квалификации педагогических кадров и многих других факторов). Рассмотрим различные образовательные стратегии в относительно «чистом» виде.

1. «Знаниевая» стратегия, которую иногда в литературе называют «когнитивно-информационной» стратегией, что является не очень удачным в современной ситуации, поскольку вызывает ассоциации с когнитивистикой и информатизацией, к которым данная стратегия не имеет никакого отношения. Фактически речь идет о старейшей, традиционной стратегии, ориентированной на освоение обучающимися академических знаний, умений и навыков (данную стратегию скорее можно было бы назвать «ЗУНоцентрической» стратегией, поскольку она центрирована именно на их

Научная работа в образовательной организации

освоении). Данная стратегия часто реализуется с использованием объяснительно-иллюстративного метода и нередко до сих пор применяется в высшей школе при чтении лекций (правда, при этом часто сопровождается использованием сделанных на компьютере презентаций, представленных серией слайдов).

2. Стратегия индивидуализации обучения. На эту стратегию указывали многие педагоги прошлого (Ж.Ж.Руссо, Ф.А.В. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.). Данная стратегия может реализовываться в различных формах: и как учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей обучающихся в рамках традиционной системы обучения, и как обучение школьников в профильных классах и специализированных школах, и как индивидуальная траектория обучения студента вуза.

3. Личностно-ориентированная стратегия в образовании. Основоположником данной стратегии является К. Роджерс, один из ярких представителей гуманистической психологии [25]. Будучи создателем клиентцентрированной психотерапии, К. Роджерс посмотрел под тем же углом зрения на учебный процесс и фактически заложил основы студентцентрированного обучения, где интересы студента как субъекта учебного процесса не просто принимаются во внимание, но и являются определяющими в отборе содержания, методов, средств и форм организации учебного процесса. Особое внимание уделяется ощущению студентами внутреннего благополучия в учебном процессе. Отличие личностно-ориентированной стратегии обучения от традиционной обычно рассматривают по трем основным позициям. Традиционная стратегия обучения характеризуется: а) директивностью (авторитарностью); б) основывается на «морали послушания»; в) опирается на «социальное сравнение» и в зависимости от его результатов предполагает использование положительных или отрицательных санкций. Личностно-ориентированная стратегия отличается от традиционной: а) толерантностью; б) основывается на «морали равенства»; в) опирается на «индивидуальное сравнение» и интерес студента к саморазвитию.

4. Стратегия когнитивистики в обучении. В теоретическом плане данная страте-

гия опирается на представление о том, что процесс обучения в школе или вузе зависит от индивидуальных особенностей когнитивных схем, которые различны у разных обучающихся [5]. Поэтому данная стратегия, с одной стороны, является дальнейшим развитием стратегии индивидуализации обучения, с другой стороны, она представляет собой вариант алгоритмизированной стратегии с систематической обратной связью. В соответствии со стратегией когнитивистики процесс обучения начинается с первичной диагностики, задача которой двоякая: во-первых, нужно выявить наличие предварительных знаний (и пробелов в них), а во-вторых, выявить особенности когнитивных схем каждого обучающегося (школьника или студента). На основе результатов такой первичной диагностики для каждого обучающегося педагогом должна быть разработана уникальная, только на него рассчитанная программа изучения конкретного учебного материала или формирования конкретного умения, навыка или компетенции. Вслед за реализацией таких индивидуализированных программ следует повторная диагностика, после чего процесс циклически повторяется до полного достижения каждым обучающимся педагогических целей, поставленных преподавателем. Такая индивидуализация и алгоритмизация процесса обучения может рассматриваться как одна из предпосылок для перехода к цифровизации обучения.

5. Стратегия цифровизации образования. О цифровом образовании в нашей стране идут дискуссии как в печатных изданиях, так и в Интернете. При этом в педагогике и педагогической психологии по мере продвижения к цифровому обществу на первый план постепенно выходят идеи, подходы, технологии, которые, так или иначе, способствуют процессу цифровизации образования. Для этого уже есть определенные предпосылки [13].

1) Предпосылки цифровизации образования, сложившиеся в самой системе образования, можно разделить на две группы.

Первая группа – это преимущественно «цифровые» средства и методы организации научной и педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности обучающихся, связанные с использова-

Научная работа в образовательной организации

нием компьютеров и Интернета для выполнения различных действий, которые можно было бы выполнить, хотя и с затруднениями, без компьютера. Компьютер заменяет печатное издание учебника, пишущую машинку, калькулятор, телефон, магнитофон и др. В эту группу входят и презентации, видео-уроки, целые онлайн-курсы по различным учебным предметам.

Вторая группа предпосылок – это преимущественно «нецифровые» средства и методы организации деятельности педагогов и обучающихся, которые сейчас активно отрабатываются в системе высшего образования и пока мало связаны с использованием компьютерных программ и Интернета. Прежде всего, это компетентностный подход [12;15;16;22;29 и др.], который все прочнее закрепляется в системе образования, особенно высшего. Поскольку в нецифровой форме компетенции пока недостаточно операционализированы [3], то предполагается, что в дальнейшем компьютеры (возможно, даже с использованием видеозаписей) будут фиксировать и оценивать по определенным критериям все проявления различных компетенций обучающихся, давая им количественные и качественные оценки. Ко второй группе относится также балльно-рейтинговая система, смысл которой становится понятен, если ее рассматривать как предпосылку для будущих цифровых систем алгоритмизированной оценки обучающихся по различным компетенциям. Сюда же можно отнести и технологию «портфолио» (названия могут быть разными), куда в настоящее время преподаватели и обучающиеся вносят информацию о своих достижениях (перечни публикаций, выступления и т.д.) [30]. В вузах нашей страны эта технология сначала стала применяться по отношению к преподавателям, а теперь и к студентам. Постепенное повышение уровня алгоритмизации компетентностного подхода, балльно-рейтинговой системы и портфолио в их взаимосвязи – это вторая группа предпосылок для перехода к «цифровому образованию».

2) Предпосылки «цифрового образования», сложившиеся на данный момент вне системы образования (тоже две группы).

Третью группу предпосылок образуют складывающиеся в настоящее время с раннего возраста у значительного числа людей навыки и привычки использования компьютера в процессе коммуникации (общение в социальных сетях), в профессиональной деятельности и в деятельности повседневной (для переписки, оплаты квитанций и т.д.), а также в качестве развлечения (компьютерные игры). Для множества людей компьютер стал неотъемлемой частью их жизни в современном мире.

Четвертая группа предпосылок цифровизации образования – это разработка технологии блокчейн и способов обработки «больших данных» (big data) [11;18;26]. Особенность big data в том, что это такие громадные массивы данных, которые могут быть обработаны только с использованием специальных компьютерных программ и никак иначе. В настоящее время эти технологии уже используются в сфере финансов, в маркетинге, в предвыборных кампаниях, находят применение в медицине, а через некоторое время непременно станут использоваться и в системе образования.

Со временем указанные четыре группы предпосылок, развиваясь и взаимодействуя, сложатся в один «пазл» под названием «цифровое образование», где учебным процессом будет управлять своеобразный «цифровой педагог». По мере развертывания этого процесса перед педагогической психологией будут вставать все новые вопросы. Например, как изменится учебная деятельность при взаимодействии с «цифровым педагогом». Может быть, процесс учения будет восприниматься как увлекательная игра. Но трудно сказать, будут ли обучающиеся, увлеченные компьютерными играми, столь же мотивированы при «цифровом обучении» на включение в учебные компьютерные игры, а увлекающиеся свободным общением в социальных сетях будут ли столь же мотивированы на обсуждение в чатах учебного материала. А вдруг «цифровой педагог» будет чрезмерно авторитарным, не только обучающим, но и строго воспитывающим посредством фиксации в портфолио (на основе технологии блокчейн и обработки big data) всей информации об учебной деятельности обучающегося (что может привести к «учебному неврозу» или аукнуться потом при попытке

Научная работа в образовательной организации

поступить в вуз или на работу). Словом, сейчас уже ясно, что процессы цифровизации образования требуют пристального внимания со стороны психологов.

6. Компетентностно-ориентированная стратегия образования. Особую роль в оформлении компетентностно-ориентированного подхода сыграли процессы, происходившие в американской системе образования. О.Х. Мирошникова [20] показала, что, начиная с 60-х годов XX века, в системе образования США, в связи с усилением роли государства в экономике, создаются различные стратегии реформирования системы образования. Так, в США последовательно разрабатывались такие образовательные стратегии, как «outcome-based education» («образование, основанное на результатах»), послужившее основой для создания стратегии «performance-based education» («образование, ориентированное на успешность деятельности»; отметим сложность перевода на русский язык слова *performance*, относительно которого для разных контекстов приводятся десятки возможных переводов). Именно внутри второй из этих стратегий начинают встречаться термины «компетентность», «компетенция».

Стратегия «outcome-based education» («образование, основанное на результатах») может быть в некоторой степени сопоставлена с отечественной ориентацией на академические знания, умения и навыки (ЗУНы), где целью является их качественное усвоение. Иное дело стратегия «performance-based education» («образование, ориентированное на успешность деятельности»), ставящая целью готовить конкурентоспособных специалистов. Понятно, что конкурентоспособность специалиста определяется не только его знаниями, умениями и навыками, но и различными личностными качествами, интенсивностью профессиональной мотивации, коммуникативностью и др. Именно это уточнение цели образования сделало востребованными понятия «компетентность», «компетенция», которые фиксировали факт того, что конкурентоспособность на рынке труда не может определяться только наличием академических знаний, умений и навыков. Попытки лингвистического, этимологического анализа терминов «компетентность»,

«компетенция» вряд ли помогут педагогам и психологам образования, поскольку ключевым моментом здесь является именно конкурентоспособность, обусловленная такой интеграцией различных свойств и качеств человека, которая обеспечивает ему хорошую трудоустраиваемость и возможность высокопродуктивной деятельности. В качестве синонимичного используемому в США трудно переводимому на русский язык термину «performance-based education» выступил английский термин «competency-based education» («образование, основанное на компетенциях» или «компетентностно-ориентированное образование»), оказавшийся более простым для перевода, в силу чего в европейском, а затем и в отечественном образовании именно этот термин начал использоваться.

Процесс разработки образовательных стратегий в США продолжился и в конце 80-х годов XX века, когда на ведущие позиции вышла новая стратегия «standards-based education» («образование, основанное на стандартах») [20]. Именно эта стратегия, ориентированная на стандартизацию образования, была призвана преодолеть имевшую место в американской системе образования децентрализацию, и стала играть ведущую роль в реформировании системы образования в США, а затем и в Европе.

Как пишет О.Х. Мирошникова, «стандартизация образования – глобальная тенденция, распространившаяся в мировой образовательной практике в последние десятилетия XX века. Современная методология стандартизации образования пришла в Россию с Запада и тесно связана с компетентностным подходом, зародившимся в США в 70-е годы XX века. В США и странах Европы внедрение образовательных стандартов приняло широкомасштабный характер в 80–90-е годы XX века. Одной из главных задач “было разработать четкие, прозрачные, измеряемые показатели/нормы результатов обучения по базовым учебным дисциплинам, которые бы распространялись на всех без исключения учащихся”» [20, с. 3].

Для США и стран Европы в силу значительной децентрализации их образовательных систем главной стала задача стандартизации систем образования. При этом стратегия стандартизации образования в США стала развиваться в известной мере

Научная работа в образовательной организации

как самостоятельная в противовес более ранним образовательным стратегиям «outcome-based education» («образование, основанное на результатах») и «performance-based education» («образование, ориентированное на успешность деятельности»), названию которой синонимичен английский термин «competency-based education» («образование, основанное на компетенциях» или «компетентностно-ориентированное образование»).

О.Х. Мирошникова подчеркивает, что «под компетентностно-ориентированным обучением в США чаще всего понимают студентцентрированное, в высокой степени индивидуализированное дифференцированное обучение, при этом выражения competency-based learning (компетентностно-ориентированное обучение) и personalized learning (индивидуализированное, личностно-ориентированное обучение) обычно рассматриваются как синонимы. <...> Более того, обучение, основанное на стандартах, и компетентностно-ориентированное обучение являются лишь частично пересекающимися областями: первое направлено на достижение ясно очерченных, известных учащимся целей обучения и оценку образовательных результатов (в форме тестов, проектов, олимпиад, опросников и пр.). Второе – на овладение стандартами в процессе работы по индивидуально избранной (обычно выработанной на практике в процессе обучения) траектории, когда каждый учащийся обучается в соответствии со своим собственным темпом и графиком, включая индивидуальные дистанционные и внеаудиторные формы работы, причем обучение не ориентировано на строго установленные академические сроки, важен лишь уровень достижения намеченных целей» [20, с. 5].

Таким образом, исторически сложилось так, что в системе образования США ориентация на стандарты существенно отличается от ориентации на компетенции, то есть эти две стратегии достаточно четко отдифференцированы друг от друга. Иная ситуация сложилась в европейском образовании, где ориентация на стандарты интегрировала в свой состав, инкорпорировала ориентацию на компетенции, что нашло своё отражение в Болонской декларации 1999 года и разработанной для её реализа-

ции методологии «Тюнинг (настройка) образовательных структур» [4;14].

Процесс совершенствования образовательных стратегий продолжился в США и в 2000-е годы XXI века, оказывая влияние на всю мировую систему образования как школьного, так и вузовского. При этом обратные влияния со стороны европейских подходов к образованию на американские привели к тому, что термины «standards-based», «performance-based», «competency-based», «outcome-based», «proficiency-based», «mastery-based» образование, обучение, учение разными авторами и в разных контекстах могут рассматриваться, то как различающиеся по смыслу, то как синонимичные друг другу [34].

Что касается «компетентностного подхода», реализуемого в отечественном образовании, то он – как образовательная стратегия – является интеграцией нескольких различных разработанных и опробованных в разное время в США стратегий, которые затем были ассимилированы европейской системой образования, а после присоединения России к Болонскому процессу были перенесены в отечественную систему образования.

Поскольку же в советский период и так имела место стандартизация и централизация школьного образования и высшего профессионального образования, то использование термина «образование, основанное на стандартах» вряд ли позволило бы придать процессам реформирования отечественного образования инновационный характер. Для этого требовался термин, который, с одной стороны, был бы связан с западными образовательными стратегиями, а с другой стороны, точно являлся инновационным для отечественной системы образования. Наиболее подходящим как раз и оказался английский термин «competency-based education» вполне однозначно переводимый на русский язык как «образование, основанное на компетенциях» (или «компетентностно-ориентированное образование»).

Можно сказать, что понятие «компетентностный подход» для отечественной системы образования в период её реформирования оказалось наиболее инновационным в сравнении с понятиями «стандарты» и «результаты» как ориентиры образования.

Научная работа в образовательной организации

В итоге, с одной стороны, возникло определенное терминологическое сходство с обозначением процессов, происходящих в западной системе образования, что позволило России в 2003 г. присоединиться к Болонскому процессу, а с другой стороны, появилась возможность в содержательном плане наполнять данный подход некоторыми привычными для отечественной системы образования составляющими (например, требования к результатам обучения, обозначать терминами «знать», «уметь», «владеть», созвучными традиционным «знаниям», «умениям», «навыкам»).

Следует отметить, что стратегия компетентностного подхода в отечественном образовании имеет отличие не только от американской, но и от европейской стратегии, состоящее в том, что в европейской системе образования образовательная стратегия стандартизации инкорпорировала, включила в свой состав стратегию компетентностно-ориентированного образования, в России же, наоборот, стратегия стандартизации оказалась инкорпорированной внутри компетентностного подхода в образовании. Эти различия проявляются не столько при разработке конкретных обучающих программ, сколько на уровне рефлексии, осмысления в психолого-педагогической теории и практике организации образования, где при наличии ориентации на стандартизацию отечественного образования по европейским лекалам, в качестве краеугольного камня воспринимается именно компетентностный подход как некая инновационная образовательная стратегия.

Особую роль в привлечении внимания специалистов к понятию «компетенций» в 70-е годы сыграл американский психолог Дэвид МакКлелланд, написавший в 1973 году статью «Testing for competence rather than for intelligence» [32], где опираясь на некоторые масштабные психологические исследования других авторов, сделал вывод о том, что традиционно используемые в США тесты способностей, тесты интеллекта и тесты академических достижений по различным учебным предметам не способны в должной мере предсказать последующую профессиональную и жизненную успешность человека. Взамен Д. МакКлелланд предложил диагностировать «компетен-

ции» как некие интегративные качества человека (студента, выпускника), способные значительно более точно предсказать его будущую профессиональную и жизненную успешность [32].

Распространению компетентностного подхода, превратившегося в мощное компетентностное движение [33], способствовало три обстоятельства: во-первых, кажущаяся простота и понятность данного подхода, в том числе, для работодателей; во-вторых, присутствие важной социальной идеи, сформулированной Д. МакКлелландом в статье 1973 года, о том, что все виды тестов ставят в неравное положение лиц с более низким социальным статусом (женщин, представителей низших слоев общества и этнических меньшинств), а компетентностный подход, с его точки зрения, создает для всех равные возможности; в-третьих, за 20 лет использования компетентностный подход показал себя вполне эффективным в практике управления человеческими ресурсами, оказав помощь значительному числу работодателей. В результате к 90-м годам XX века уже более двух десятков стран включились в компетентностное движение. Все сказанное выше способствовало проникновению компетентностного подхода в высшие учебные заведения, где стали все чаще оценивать различные компетенции.

На начальном этапе внедрения компетентностного подхода в российскую систему образования в 2010-2014 гг. преподаватели вузов демонстрировали при опросах преобладание отрицательного отношения данному подходу [27;28], что сочеталось в тот период и с критическими статьями относительно использования компетентностного подхода в практике отечественного высшего образования [3].

В 2018 г. под нашим руководством А.Е. Кузьминским был проведен опрос преподавателей-гуманитариев московских вузов (n=128) для изучения их отношения к компетентностному подходу. Выборка включала 75 мужчин и 53 женщины, из них 21 доктор наук, 75 кандидатов наук, 32 преподавателя без ученой степени. Возраст респондентов варьировал от 20 до 75 лет, стаж работы – от 1 года до 50 лет.

Прежде всего, можно отметить, что в целом отношение к компетентностному подходу стало менее негативным, более ре-

Научная работа в образовательной организации

алистичным. 97,66% опрошенных преподавателей-гуманитариев указали, что знакомы с понятием «компетентностный подход». Однако с тем, что они «отлично понимают содержание термина компетентностный подход, все его составляющие, задачи и назначение для высшего образования» согласились примерно на треть меньше преподавателей (64,06%).

Если обратиться к анализу, где и как преподаватели вузов осваивали компетентностный подход (можно было отметить несколько утверждений), то наибольшее число преподавателей (71,09%) получили информацию о компетентностном подходе в процессе собственной методической работы по составлению рабочих программ для читаемых ими курсов. Известно, что при лицензировании направлений подготовки и специальностей, при аттестациях и аккредитациях Учебно-методические объединения (УМО) обычно стараются предоставить преподавателям списки компетенций, которые в данный момент приняты для конкретной специальности. Преподаватель отбирает из них и вносит в рабочую программу своей дисциплины компетенции, которые должны, с его точки зрения, быть освоены предварительно в уже изученных дисциплинах, и указывает компетенции, которыми студенты должны овладеть в результате изучения его дисциплины. Что касается других источников информации о компетентностном подходе (курсы повышения квалификации, семинары, научные конференции, изучение литературы, общение с коллегами и др.), то они отмечены менее, чем половиной преподавателей (от 44,53% до 35,16%). Тем не менее, и эти источники информации оказались важны для более, чем трети преподавателей (как основные или как дополнительные к собственной методической работе над учебными программами).

Относительно того, насколько, с точки зрения преподавателей, компетентностный подход реализован в практике работы отечественной высшей школы, преобладало (60,94%) мнение, что «компетентностный подход ещё не нашёл полной реализации в отечественном высшем образовании. Не хватает единого понимания, информирования работников образования, нет устоявшихся образовательных стандартов. Для

полноты реализации компетентностного подхода в образовании необходимо проделывать ещё много работы». С тем, что «в настоящее время компетентностный подход в достаточной мере реализован в отечественном высшем образовании», хотя «отдельные аспекты требуют дальнейшей поддержки и совершенствования» согласились всего 12,50% преподавателей.

В то же время, 19,53% (25 из 128 преподавателей-гуманитариев), продемонстрировали негативное отношение к компетентностному подходу, согласившись с утверждением, что «вы не видите будущего в развитии компетентностного подхода в отечественном высшем образовании. Компетентностный подход не оправдал себя, он не отвечает требованиям и специфике отечественного образования, его реализация только осложняет работу преподавателя и ухудшает учебный процесс. В будущем этот подход должен быть изъят из российской образовательной системы». Среди данных 25 преподавателей: без ученой степени 2 респондента (6,25% от 32 преподавателей без степени), 15 респондентов-кандидатов наук (20,0% от 75) и 8 докторов наук (38,10% от 21). Как можно видеть, процент преподавателей, входящих в группу с негативным отношением к компетентностному подходу увеличивается при переходе от преподавателей без степени (каждый 16-й) к кандидатам наук (каждый 5-й), а от них – к докторам наук (примерно каждый 3-й). Отметим, что по критерию хи-квадрат есть достоверная связь между тремя группами (без степени, кандидаты наук, доктора наук) и согласием или несогласием с утверждением, что у компетентностного подхода нет будущего (хи-квадрат эмп.=8,207 > хи-квадрат крит.=5,991, $p=0,017$, при 2-х степенях свободы), то есть уровень критичности по отношению к компетентностному подходу нарастает при переходе от преподавателей без степени к кандидатам и далее – к докторам наук.

Чтобы более точно определить степень представленности негативного отношения преподавателей-гуманитариев из рассматриваемой выборки ($n=128$) к компетентностному подходу, рассмотрим, сколько респондентов из 25 человек согласились с утверждением «Вы никак не связываете реализацию обучения по читаемым

Научная работа в образовательной организации

Вами дисциплинам (курсам) с положениями компетентностного подхода. Вы не находите в компетентностном подходе ничего из того, что могло бы улучшить обучение по Вашим дисциплинам». Из 25 преподавателей, заявивших о негативном отношении к компетентностному подходу с приведенным выше утверждением согласились 8 (32,0%), не согласились 17 (68,0%), в то время как в оставшейся части выборки (n=103) согласившихся было 4 (3,88%), а не согласившихся 99 (96,12%). Как можно видеть, крайнее неприятие компетентностного подхода, вплоть до отказа вообще в какой-то форме ориентироваться на него в своей преподавательской деятельности,

продемонстрировали всего 8 преподавателей из 128 (6,25%). Остальные 93,75% респондентов-преподавателей, даже если у кого-то из них отношение к компетентностному подходу достаточно критичное, тем не менее, считают нужным так или иначе на него ориентироваться, поскольку он взят за основу ФГОС российского высшего образования.

Таким образом, можно отметить, что процессы, происходящие в отечественной системе высшего образования, тесно связаны с теми, что имеют место в мировой системе образования как в плане целевых установок, так и в используемых образовательных стратегиях и технологиях.

Список литературы

1. Альтбах Ф. Дж. Массовые открытые онлайн-курсы как проявление неоколониализма: кто контролирует знания // Международное высшее образование. – № 75. – 2014. – С. 10-12.
2. Альтбах Ф. Дж., Энгберг Д. Международная студенческая мобильность: грядущие перемены // Международное высшее образование. – № 74. – 2014. – С. 17-20.
3. Андреев А. Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 30-41.
4. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 86 с.
5. Бершадский М. Е. Когнитивная технология обучения: теория и практика применения. – Москва : Сентябрь, 2011. – 256 с.
6. Бишоф Л. Преодоление границ высшего образования в Европейском союзе: франшиза, зарубежные филиалы и валидация международных программ // Международное высшее образование. – № 74. – 2014. – С. 24-26.
7. Винсен-Ланкран С. Трансграничное высшее образование: тенденции и перспективы развития // Вестник международных организаций. – № 3(29). – 2010. – С. 86-109.
8. Вит де Х., Хантер Ф. Интернационализация высшего образования: переломный момент // Международное высшее образование. – № 78. – 2014. – С. 6-7.
9. Гален ван А., Гилесен Р. Домашняя интернационализация: голландский подход // Международное высшее образование. № 74, 2014. С. 21-24.
10. Генеральное соглашение по торговле услугами. 1994. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902340076> (дата обращения: 03.06.2020).
11. Генкин А. С., Михеев А. А. Блокчейн. Как это работает и что ждет нас завтра. Москва : Альпина Паблишер, 2017. – 592 с.
12. Глотова Г. А. Компетентностный подход как инновационная технология // Современные технологии обучения и воспитания: монография / О.Н. Волобуева, Г.А. Глотова, А.Х. Гусева и др. – Новосибирск : Изд-во ЦРНС, 2017. – С. 11-32.
13. Глотова Г. А. Системный анализ предпосылок цифровизации образования // Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе / Материалы международной научной конференции, Москва, 13–14 декабря 2018 г. – Москва : Издательство Московского университета, 2018. – С. 119-121.
14. Горылев А. И., Пономарева Е. А., Русаков А. В. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ. Электронное методическое пособие. Нижний Новгород, 2011. – URL: <http://www.unn.ru/cie/GorylevPonomarevaRusakov.pdf> (дата обращения: 17.12.2017).
15. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. – Ростов на Дону : Аркол, 2010. – 386 с.

Научная работа в образовательной организации

16. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 16.12.2017).
17. Кулен Р. Для чего нужна интернационализация образования? // Международное высшее образование. – № 83. – 2016. – С. 8-10.
18. Майер-Шенбергер В., Кукьер К. Большие данные. Революция, которая изменит то, как мы живем, работаем и мыслим. Пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 240 с.
19. Маринони Дж., де Вит Х. Реальность стратегической интернационализации // Международное высшее образование. – № 98. – 2019. – С. 17-18.
20. Мирошникова О.Х. Образование, основанное на стандартах // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 2 (10), 2015. – URL: <http://LLL21.petrus.ru> (дата обращения 12.04.2020).
21. Найт Дж., де Вит Х. Интернационализация высшего образования: прошлое и будущее // Международное высшее образование. – № 95. – 2018. – С. 6-7.
22. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. – Москва : Когито-центр, 2002. – 400 с.
23. Рамбли Л., Проктор Д. Интернационализация: перспективы следующего этапа // Международное высшее образование. – № 96. – 2019. – С. 11-13.
24. Рамбли Л., Хадсон Р., Сандстрём А.-М. Изучение «успешной интернационализации» на европейском примере // Международное высшее образование. – № 98. – 2019. – С. 15-17.
25. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться // Freedom to learn: новая идеология и политика образования – человекоцентрированный психологический подход. – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.
26. Свон М. Блокчейн. Схема новой экономики. Пер. с англ. – Москва : Олимп-Бизнес, 2017. – 240 с.
27. Сенашенко В. С., Медникова Т. Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 34-46.
28. Серякова С. Б., Красинская Л. Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 22-30.
29. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
30. Татьяненко С. А. Электронное портфолио как средство формирования конкурентоспособности выпускника технического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 692.
31. Чжан Л., Кинзер К., Ши Ю. Мировая экономика и открытие вузами филиалов за рубежом // Международное высшее образование. – № 77. – 2014. – С. 13-15.
32. McClelland, D. C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. – 1973. – 28. – 1-14.
33. McClelland, D. C. The knowledge-testing-educational complex strikes back // American Psychologist. – 1994. – 49(1). – 66-69.
34. The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents, and Community Members. – URL: <http://edglossary.org/standards-based/> (дата обращения: 29.04.2020).

Глотова Галина Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Galina A. Glotova – doctor of psychological sciences, professor, leading researcher at the laboratory of educational psychology at the educational psychology and pedagogy department of the faculty of psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПУТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДОЛГОЛЕТИЮ

Аннотация. В логике системно-деятельностного подхода в образовании, в статье обоснованы и представлены процедура и результаты опытно-экспериментальной работы по диагностике и профилактике синдрома эмоционального «выгорания» у педагогов дошкольных образовательных организаций. Предложен комплекс эмпирических психолого-педагогических методов, позволяющих диагностировать исходное состояние респондентов, а также выявить динамику показателей значимых личностных состояний в ходе реализации и после проведенной целевой авторской тренинговой программы.

Ключевые слова: реформирование дошкольного образования, синдром «выгорания» педагога, психокоррекционная программа, психопрофилактика.

E. V. Maksimenko, M. V. Syomina

PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT PRESCHOOL TEACHERS: THE WAY TO PROFESSIONAL LONGEVITY

Annotation. In the logic of the system-activity approach in education, the article substantiates and presents the procedure and results of experimental work on the diagnosis and prevention of emotional burnout syndrome among teachers of preschool educational organizations. A complex of empirical psychological and pedagogical methods is proposed that allow diagnosing the initial state of respondents, as well as identifying the dynamics of indicators of significant personal states during the implementation and after the targeted author's training program.

Keywords: reforming preschool education, teacher burnout syndrome, psychocorrectional program, psychoprophylaxis.

В условиях современной российской образовательной практики процессы реформирования дошкольного образования задаются и обсуждаются на государственном уровне. Идущие преобразования обуславливают необходимость научно-методического обеспечения, требуют пересмотра традиционных подходов, поиска новых принципов проектирования содержания образования, новых образовательных технологий. Кроме того, современное состояние образовательной системы характеризуется активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс. Инновационные процессы, интегрируя традиции и новаторство, выступают механизмом разработки новых целей, содержания, форм и методов жизнедеятельности развития дошкольного образования. Любое из обозначенных направлений может развиваться достаточно успешно благодаря

деятельности грамотного и творческому специалисту. Наиболее ценный кадр для любого образовательного учреждения – педагог, находящийся в процессе профессионального совершенствования [6, с. 157].

В современной социокультурной ситуации труд педагога зачастую имплицитно имеет высокий уровень эмоционально-психологического напряжения. Новый социальный заказ выражается в виде требований к подготовке людей, способных к саморазвитию, самореализации имеющихся возможностей; умеющих самостоятельно ориентироваться в мире гораздо более неопределенном и непредсказуемом, чем прежде. Это существенно усиливает требования к личностным характеристикам педагога. Высокие требования, предъявляемые к ним как специалистам, а также характер работы ставят их в условия необходимости соответствовать определенному

Научная работа в образовательной организации

эталону в поведении, в общении, высокому уровню компетентности. После нескольких лет одной и той же деятельности специалист перерастает нормативно одобряемые способы выполнения профессиональных функций, вследствие чего теряет интерес к профессии. Это отражается на психосоматическом здоровье педагога и может привести к нарушениям в эмоционально-личностной и мотивационно-волевой сфере. Состояние внутреннего напряжения способствует наступлению синдрома эмоционального «выгорания», как отмечает Н.Е. Водопьянова, «выгорание» социально заразно [3, с. 95].

В течение 2018-2020 гг. нами проводилась комплексная работа психолого-педагогическая работа по диагностике, профилактике и коррекции эмоционального выгорания педагогов ДОУ, в которой на разных этапах участвовало 54 человека. В настоящей статье мы выборочно представим данные об опытно-экспериментальном исследовании, проведенном на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 65» г. Читы. В качестве психодиагностического инструментария были использованы: методика диагностики эмоционального «выгорания» личности В. В. Бойко, методика диагностики профессионального «выгорания» Н.Е. Водопьяновой, методика «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева, тест на самооценку стрессоустойчивости личности Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусовой. Проведенное опытно-экспериментальное исследование включало в себя первичную и вторичную психодиагностику определения уровня и степени выраженности эмоционального «выгорания» педагогов.

По результатам первичной психодиагностики проявления синдрома эмоционального «выгорания» у педагогов ДОУ была составлена и апробирована авторская коррекционно-развивающая программа психологической помощи: «Профилактика эмоционального выгорания педагогов дошкольного образования: путь к профессиональному долголетию». В рамках апробации этой коррекционно-развивающей программы осуществлялось повышение уровня осознания педагогами необходимости преодоления профессиональной деформации, активизация их способности к саморазви-

тию, а также формирование навыков саморегуляции педагогов. Реализация содержания программы была обеспечена сочетанием следующих форм: тренинга, мини-лекций как составной части тренинга, деловых игр, семинаров-практикумов, рефлексивного анализа. Концептуальной основой коррекционно-развивающей программы, осуществляемой нами психологической помощи, является системно-деятельностный подход к образованию и научное видение проблемы стресса с позиции психологии здоровья. Становится очевидным, что личность может сохранить себя в условиях стресса только в том случае, если будет проведен системный анализ потребностей человека, что позволит каждому разработать собственную систему управления стрессом.

С целью проверки результативности разработанной модели по окончании коррекционно-развивающих мероприятий было организовано сравнение данных начальной и итоговой психодиагностики эмоционального «выгорания» у педагогов дошкольного образования, которое позволило нам сделать следующие выводы.

Бесспорно, наметилась положительная тенденция снижения отрицательных показателей негативных симптомов, вызывающих развитие синдрома эмоционального «выгорания» среди педагогов эмпирической группы. По итогам первичной психодиагностики по методике В.В. Бойко мы выявили, что у опрошенных присутствовало преобладание второй фазы стресса – резистенции, которая проявляется в сопротивлении стрессу. Человек пытается оградить себя от неприятных впечатлений. Показатели симптомов по данной фазе были полностью сформированы у 50 % специалистов, в стадии формирования они находились у 42 % испытуемых. 8 % педагогов не проявляли синдром эмоционального «выгорания». В ходе проведения повторного тестирования значения существенно снизились по фазе «резистенция», но она по-прежнему остается лидирующей среди остальных фаз стресса. Так, у 17 % специалистов показатели по данной фазе полностью сформировались, в стадии формирования сейчас находятся у 58 % испытуемых. Синдром эмоционального «выгорания» у 25 % не выявлен. Достигнутому уровню по-

Научная работа в образовательной организации

служила целенаправленная работа в развитии таких навыков преодоления профессиональной деформации, как понимание необходимости заниматься профилактикой собственного эмоционального напряжения, которое несет в себе опасность стойкого образования деструктивных личностных изменений, связанных со спецификой их педагогического труда.

Сравнительный анализ начальной и итоговой психодиагностики по методике диагностики профессионального «выгорания» Н.Е. Водопьяновой показал, что в начале эксперимента из трех компонентов профессионального «выгорания» на высоком уровне находились показатели по шкале «редукция личных достижений»: у 75 % педагогов был выявлен высокий уровень показателя, 25 % имели средний уровень. Низкий уровень не выявлен. По завершению реализации эксперимента наметились умеренные позитивные изменения по данному критерию. Высокий уровень зафиксирован для 67 % педагогов. К сожалению, на среднем уровне положительных сдвигов не произошло, он также отмечается у 25 % педагогов. Но и отрицательных сдвигов мы не наблюдаем. У 8 % педагогов выявлен низкий уровень.

Формирование мотивации деятельности педагогов происходило через создание положительного социально-психологического микроклимата в коллективе. Специальные упражнения в рамках коррекционно-развивающей программы психологической помощи были направлены на осознание профессиональной мотивации, желания заниматься своей профессиональной деятельностью; развитие сплоченности и организованности членов коллектива; создание жизнеутверждающего настроения в коллективе.

По методике «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева, первичные данные диагностики отличались довольно хорошими результатами. Педагоги, в целом, удовлетворены своим трудом. 83 % педагогов продемонстрировали высокий уровень удовлетворенности трудом, средний уровень удовлетворенности был выявлен у 17 % опрошенных. На заключительном этапе показатели расположились следующим образом: 75 % специалистов показали высокий уровень удовлетво-

сти трудом. И у 25 % педагогов уровень удовлетворенности оказался средним. Отметим более глубокую на завершающем этапе работы рефлексию педагогами мотивов собственной деятельности и способов повышения качества труда. У педагогов по-прежнему отмечается реальное достижение высоких профессиональных результатов и реализация индивидуального пути профессионального саморазвития.

С помощью теста на самооценку стрессоустойчивости личности, представленного в работах Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусовой весомых отклонений в понижении уровня сопротивляемости стрессу мы не обнаружили. Проанализировав данные вступительной диагностики, мы обнаружили, что у 17 % педагогов отмечался уровень стрессоустойчивости чуть ниже среднего, 25 % педагогов обладали уровнем стрессоустойчивости чуть выше среднего и 50 % педагогов значительно выше среднего. Высокий уровень оказался у 8 % специалистов. Результаты завершающих обследований показывают, что уровнем стрессоустойчивости чуть выше среднего стали обладать 42 % педагога и 42 % педагогов выше среднего. Высокий уровень также отмечается у 8 % специалистов. И очень высокий уровень стрессоустойчивости выявлен у 8 % испытуемых. В целом хочется отметить, что педагоги понимают необходимость заниматься профилактикой профессиональных деформаций, у них сформированы навыки саморегуляции и ярко выражена потребность в дальнейшем ее совершенствовании. Расчет полученных значений осуществлялся с помощью Т-критерия Вилкоксона, что подтверждает точность и достоверность результатов.

На наш взгляд, полученные значимые результаты в опытно-экспериментальном исследовании убедительно продемонстрировали необходимость организации дальнейшей психолого-педагогической работы, направленной на поддержание достигнутой положительной динамики в профилактике симптомов эмоционального выгорания педагогов. Проведено информирование педагогов о том, что проблема профессиональной дезадаптации объективно существует, сопровождается изменениями в личности профессионала и отрицательно сказывается на качестве его труда. На информацион-

Научная работа в образовательной организации

ном стенде размещены методические рекомендации с характерной для этого направления тематикой (например, упражнения на снятие усталости и др.). Так как педагоги ставят на одно из первых мест высокую ответственность за жизнь и здоровье воспитанников, психологу необходимо проводить работу по преодолению страха ошибок, повышению уверенности, по предупреждению возникновения неконтролируемых ситуаций, а также формировать у педагогов способность правильно планировать свою деятельность, отдыхать от работы и других нагрузок.

Организацией и проведением мероприятий по профилактике эмоционального «выгорания» педагогов дошкольного образования на следующем этапе будет заниматься штатный педагог-психолог МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 65». Учитывая полученный опыт, считаем важным проводить диагностические измерения по определению уровня эмоционального «выгорания» у педагогов два раза в год. Опираясь на мнение Н.Е. Водопьяновой, Т.Г. Киселевой, О.В. Кузнецовой, И.В. Федосовой, рассмотрим некоторые рекомендации, которые могут быть полезны для педагогов для самостоятельного предупреждения возникновения синдрома эмоционального «выгорания»:

1) Определите для себя главные жизненные цели и сосредоточьте усилия на их достижении.

2) Думайте о чем-то хорошем, отбрасывайте плохие мысли. Позитивное мышление и оптимизм – это залог здоровья и благополучия.

3) Планируйте не только свое рабочее время, но и свой отдых. Устанавливайте приоритеты.

4) Используйте в течение дня короткие паузы для расслабления.

5) Руководите своими эмоциями.

6) Не забывайте хвалить себя [4, с. 4].

Итак, существенное преобразование характера, содержания и способов функционирования педагогических систем порождает потребность в разработке эффективных коррекционно-развивающих программ по сохранению и укреплению психологического здоровья педагогов как субъектов образования. Даже у здорового и уверенного в себе человека могут появиться мысли о нестабильности положения, возникает ожидание неприятностей, как только эмоциональное благополучие нарушается. Психологическая поддержка специалистов в организациях, оказание своевременной психологической помощи в критических ситуациях – возможные варианты для смягчения негативных последствий профессионального стресса [5, с. 3]. Мы полагаем, что именно комплекс мер, обсуждаемых в этой работе обеспечивает условия эффективного развития профессиональной компетентности педагога. Это предполагает изменения профессионального мышления, целевая позиция которого изложена в Профессиональном стандарте педагога [2, с. 10]. Оказание психолого-педагогической поддержки педагогам в инновационной деятельности по освоению требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в полной мере соответствует современным высоким требованиям к качеству дошкольного образования [1, с. 20]. Тем самым, реализация приоритетных направлений деятельности дошкольного образования, адекватных новой парадигме, позволит повысить заинтересованность педагогов в ценности осуществляемой педагогической деятельности, обеспечить ее эффективность и сохранить психологическое здоровье на долгие годы.

Список литературы:

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 21.09.2020).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 21.09.2020).

Научная работа в образовательной организации

3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практ. пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 3 - е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 299 с.
4. Киселева Т. Г. Профилактика эмоционального выгорания педагогов / Т. Г. Киселева // Проблемы современной науки и образования. Серия: Психологические науки. – 2015. – С. 2-5. – URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 22.09.2020).
5. Кузнецова О. В. Формирование эмоциональной устойчивости педагогов дошкольного образовательного учреждения в период модернизации образования / О. В. Кузнецова // Концепт. Серия: Психологические науки. – 2015. – С. 1-7. – Режим доступа. – URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения 22.09.2020).
6. Федосова И. В. Профессиональная деформация личности педагога дошкольного образования: опыт эмпирического исследования / И.В. Федосова // Евразийский Союз Ученых. Психологические науки. – 2015. – С. 156-159. – URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения 22.09.2020).

Максименко Елена Васильевна – студентка магистратуры, кафедра психологии образования, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита, Забайкальский край, Россия

Elena V. Maksimenko – undergraduate of the educational psychology, FSBEI HE «Zabaikal State University», Chita, Zabaikal region, Russia

Сёмина Марина Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита, Забайкальский край, Россия

Marina V. Syomina – PhD in pedagogical sciences, associate professor of the educational psychology, FSBEI HE «Zabaikal State University», Chita, Zabaikal region, Russia

Научно-методическая работа в СПО

Ищенко Т.А.

ОТ КАКОГО НАСЛЕДСТВА НЕОБХОДИМО ОТКАЗАТЬСЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ РЕВОЛЮЦИИ?

Аннотация. В данной статье предпринимается попытка с позиции социальной педагогики и психологии рассмотреть состояние и основные тенденции цифровизации социальной сферы и образования. В статье констатируется очевидный факт дефицита глубоких научных работ и прогнозных моделей в этой области. Сами процессы цифровизации анализируются с точки зрения возможностей разработки различных технологических сервисов и последствий их внедрения для экономики общества. Мало кто задумывается, что в цифровизации главным является не ультра-новая техника на базе искусственного интеллекта, а изменения в психологии и мировоззрении людей. В материале ставится вопрос о судьбе будущего цифрового образования и профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая реальность, цифровой человек, цифровая система подготовки кадров, цифровое образование и воспитание.

T.A. Ishchenko

WHAT KIND OF LEGACY SHOULD BE ABANDONED IN THE ERA OF THE DIGITAL REVOLUTION

Annotation. This article examines main trends of digitalization in the social sphere and education from the point of view of social pedagogy and psychology. The article states the obvious fact of the shortage of in-depth study and predictive models in the area. The processes of digitalization are analyzed by the development and social integration in the economy of various technological services. Very few people ponder over the fact that the main idea of digitalization is not ultra-modern technology based on artificial intelligence but changes in the psychology and world vision of people. The future of digital education and professional training of specialists has become a very important issue.

Keywords: digitalization, digital reality, digital person, digital training system, digital education and upbringing,

В общественном дискурсе набирает обороты рефлексия образов новой цифровой реальности, которая в качестве ближайшего будущего должна радикально изменить экономику, производство, образование и природу самого человека. Однако ценности и смыслы будущего цифрового человечества не до конца понятны, отсутствуют четкие представления о методологии перевода сегодняшней системы образования на цифровые, мобильные технологии подготовки кадров. Именно неопределенность в этой области вызывает беспокойство и тревогу, связанные с опасением отстать от новой зарождающейся реальности, от глобальной тенденции развития человеческой цивилизации. Правда не только мне, но и моим коллегам для того, чтобы почувствовать свое отставание, требуется понять

и принять сущность той реальности, от которой ты якобы отстал. Из того набора доступной и сравнительно небольшой по количеству литературы, отдельных выступлений экспертов и ученых, как отечественных, так и зарубежных, можно прийти только к некоторым предварительным умозаключениям.

Во-первых, очевидно, что цифровые технологии наконец-то позволят соединить людей в режиме реального времени. Доступный Интернет разрушит все барьеры на пути движения информации, финансов, услуг и рабочей силы. Во всяком случае, так утверждает Крис Скиннер – автор популярной книги [См.4]. По его убеждению, тотальная цифровизация сделает ненужными многие профессии, и, прежде всего, те, которые обеспечивают контрольные функции

Научно-методическая работа в СПО

или выступают в качестве посредников между производителем и оценкой качества произведенного продукта. Можно будет позволить себе значительное количество времени и финансовых ресурсов расходовать именно на внедрение инноваций и развитие творчества людей, а не на содержание административного персонала.

Если цифровая промышленная революция сделает мир по-настоящему глобальным и скоростным, а любая информация станет доступной в онлайн, то как и чему в этих условиях необходимо готовить кадры? По всей видимости, сегодняшние компетентности, обеспечивающие уверенное владение компьютерными системами, переходят в разряд заурядных технических навыков. Становится также бессмысленным тратить деньги на поддержание морально устаревшей доцифровой информационной инфраструктуры и формирование аналогового, линейного мышления специалиста. Как представляется, на первое место встает задача формирования компетентности специалиста чувствовать себя «как дома» в глобальной онлайн-среде и принимать опережающие IT-решения.

Во-вторых, переход к цифровому образованию обязательно будет сопровождаться необходимыми трансформациями в традиционной системе подготовки кадров. От какого социально-психологического наследства и каким образом придется отказываться? Как сбросить груз традиционных, ставших привычными принципов и алгоритмов обучения, воспитания и развития специалистов? Какие риски и угрозы при этом нас ожидают? Речь не идет об обязательном спасении ценностей национальной педагогической школы или отдельных ее достижений. «Цунами цифровой революции» все равно ничего не пощадит. Вопрос только во времени радикальных изменений. Но что надо будет оставить в качестве преемственности развития?!

Специалисты указывают на то, что в профессиональном образовании прочно сложились четыре основных модели личностно-профессионального развития современного человека. При этом две из них предлагается сохранить, так как они способствуют развитию специалиста, а две модели предлагается подвергнуть радикальной трансформации или отказаться от них

совсем.

Итак, профессионально-личностная и профессионально-карьерная, по мнению Л.М. Митиной [1], соответствуют модели развития, способны превратить вызовы и риски времени в осуществленные задачи, цели, достижения.

А вот традиционалистская и карьеристская не способны отвечать на вызовы времени без специальной психологической помощи и поддержки. При этом решительно выносятся за рамки обсуждения такие характеристики личности, которые позволяют ей лишь приспособиться к изменившимся обстоятельствам.

В основу критерия отбора свойств и качеств человека включается не столько психологическая готовность личности к эффективной инновационно-преобразующей деятельности, сколько способность человека формировать у себя такую готовность в системе основного, профессионального и дополнительного образования.

Подобная позиция имплицитно не просто удваивает сложность предстоящей задачи, она ее утраивает, так как предполагает вовлечь в процесс необходимых трансформаций не только опыт субъекта и традиционную педагогическую систему, но и социальную среду жизнедеятельности человека в целом. Отсюда не случайно активно продвигается «теория тройной спирали» интеграции государства, науки и бизнеса [4], в целях решения задач подготовки высококвалифицированных кадров. При этом беспокоит не сама задача изменения социальных условий жизни людей: все равно это не является приоритетной задачей профессионального образования. Дело в другом: объективные и субъективные условия жизнедеятельности человека все равно придется изменять. Без решения этой задачи во многом обесценивается само обсуждение проблемы качества профессионального образования.

Прежде всего имеются в виду следующие соображения. А именно: в нашем нестабильном «обществе перехода», все же успели сложиться и продолжают укрепляться свои понятия и критерии профессионализма, плохо корреспондирующие с цифровыми интенциями эпохи. Так, на фоне снижения общей удовлетворенности

Научно-методическая работа в СПО

жизнью развиваются тенденции профессионального маргинализма и снижения самооэффективности значительной части молодежи, людей трудоспособного возраста.

Является ли подобного рода снижение социального самочувствия людей следствием становления информационной цивилизации или его источники располагаются и в других институтах общества? Очевидно, что переход к цифровой революции был бы невозможен, если бы мы не пережили этап освоения информационных технологий. Собственно, все сегодняшние разговоры об искусственном интеллекте так или иначе обусловлены достижениями в области нанотехнологий и производстве новых материалов, появлением суперкомпьютеров и биороботов.

Результатом информационной цивилизации также является появление современного кадрового потенциала, благодаря которому в некоторых сегментах информационных технологий Россия занимает передовые позиции в мире. То есть информатизация повсеместно благотворно повлияла на архитектуру всего общества и систему образования, в том числе.

Откуда же тогда у людей появляется ощущение дефицита самооэффективности, тенденция к профессиональному маргинализму и прокрастинации? Является ли это следствием политических, экономических, финансовых и социально-психологических трудностей и провалов? На эти вопросы можно ответить исключительно положительно.

Вместе с тем, нельзя отрицать серьезный вклад в данное положение дел и самой системы образования. Именно институт образования предназначен выполнять функции социализации и адаптации значительной части общества к изменяющимся условиям жизни. Если уже на подготовительной стадии перехода к новому цифровому укладу экономики институт образования демонстрирует очевидные сбои, то будет ли он жизнеспособным в ближайшем будущем, когда потребуются не просто модернизировать систему профессиональной подготовки, переподготовки и доподготовки кадров, а будет необходимо во многом ее построить заново на других принципах и законах? Имеется в виду ответ на возможную угрозу воздействия цифровых технологий на пси-

хофизиологические механизмы функционирования нейронных структур головного мозга молодого поколения обучающихся, и изменение психики «цифрового человека» в целом. В любом случае придется решать вопросы не столько технического, сколько мировоззренческого, парадигмального уровней, адекватных новым условиям существования человека в цифровом обществе. Самое простое, к чему надо будет быть готовым, это работа с информацией: ее производство, распространение, воспроизводство и хранение.

К парадигмальному уровню задач, безусловно, относится разработка новой методологии психолого-педагогического обеспечения профессиональной эволюции человека на основе достижений в области искусственного интеллекта и самообучающихся биотехнологических систем. В этом случае станет возможным целенаправленному воспитывающему и обучающему воздействию подвергать не отдельную сферу (или модуль психики) личности, (как это наблюдается сегодня), а всю ее целиком, всю совокупность интеринтрапсихологических ресурсов человека на определенной фазе временного континуума его личностно-профессионального развития [2].

Таким образом, наступающая цифровая революция неизбежно заставит пересмотреть веками сложившиеся системожизненные условия и социокультурные традиции, влияющие на базисные структуры, характер и технологии профессионального образования человека. Новый промышленный уклад экономики несет с собой риски разрушения привычной среды обитания и создаст новые источники неопределенности.

В этой связи необходимость обращения к науке, к научным методам организации научно-образовательных практик порождается не столько тенденцией внедрения новой техники, сколько изменениями в структуре практического познания и «технологичностью самой жизни» в целом. Причем тенденция к повсеместной «технологичности» жизни и образования заметно будет опережать все известные способы организации деятельности и познавательной активности человека.

Сегодня господство технократической

Научно-методическая работа в СПО

доктрины оправдывается необходимостью создания для человека различных удобств, простоты доступа к знаниям, пользы и эффективности во всем. Другими словами, появление нового практического опыта людей или сфера неявных знаний, интуиций отстает от возможности его вербального выражения или теоретической рефлексии. Этому процессу мешают усиливающая сложность и скорость изменений в мире, тогда как созидающий и познающий субъекты увлечены поиском простых и полезных решений.

Суть происходящих событий хорошо удается схватить только в художественной литературе и кино. Наука сделать это в полной мере пока не в состоянии. Правда даже в фантастических произведениях все равно имплицитно задается какой-то свой, особый тип мышления и указываются способы преодоления существующих социально-культурных и психологических границ существования человека недалекого будущего. Тем самым, традиционный уклад жизни и духовные основания существования человека жестко вступают в противоречие с агрессивной технологизацией и бездуховностью, приводящих к разрушению веками складывающихся культурных связей и дезориентации человека в мире символов, знаков, значений, языков, идеалов, ценностей и норм. Надо будет быть готовым к появлению новых, цифровых форм зависимостей, новых типов «рабства» человека и человеческой психики.

Активное развитие цифрового общества неизбежно влечет за собой возникновение различных противоречий и дефицит ресурсов. Прежде всего, ощущается нехватка новой плеяды преподавателей, педагогов с новыми компетенциями и личностными качествами – направленностью и гибкостью.

Возникает ситуация, когда реализация новой модели подготовки кадров для цифровой экономики ставится под вопрос в связи с дефицитом педагогов определенной квалификации. Анализ практики показывает, что далеко не все педагоги, получившие когда-то традиционное образование, готовы к изменениям собственного профессионального самосознания: открывать и принимать новые проблемы, перестраивать привычки и ценностные установки, осваи-

вать новые принципы цифрового образа жизнедеятельности.

Приоритетным принципом активности личности специалиста становится принцип непрерывного развития, стремление достичь полной творческой самореализации в профессии. Для того, чтобы подготовить высококлассного специалиста сегодняшнего педагог сам должен опережать на порядок в уровне своего развития своих учеников, обладать несомненными лидерскими качествами и опытом профессиональных достижений. В качестве наиболее оптимальной цифровой модели педагога должна выступать модель профессионально-личностного типа, которая органично сочетает в себе высокий уровень профессионального развития и «длинную мотивацию» к творческой профессиональной деятельности.

Таким образом, в наших исследованиях показано, что модель адаптивного функционирования личности уже непригодна, так как определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов. Востребована модель непрерывно развивающегося профессионала. Однако только лишь для 18-26% профессионалов характерна модель развития, и более того, данный процент постоянно снижается.

Это объясняется трудностями профессионального самоопределения субъекта, а также явным отставанием практики введения в строй новейших, ультрасовременных рабочих мест для молодых специалистов. Структура общественного производства меняется сравнительно медленно, при этом, никуда не спешит и традиционное профессиональное образование. Тогда как ускорение цифровизации – это вызов времени, сигнал всем нам: на быстрое изменение условий жизни субъекту необходимо постоянно реагировать, изменяя собственные формы и смыслы жизнедеятельности.

Основные риски коренятся не в технической стороне цифровой революции, а в мировоззренческом вызове, требующем новой научной парадигмы и нового «цифрового сознания», адекватного новым условиям существования человека в информационном обществе.

Научно-методическая работа в СПО

Список литературы

1. Митина Л. М. Вызовы и риски времени как психологические проблемы личностно-профессионального развития современного человека. – Москва : Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт РАО», 2016.
2. Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – Москва : «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1989.
3. Полутин С. В. Интеграция государства, науки и бизнеса в контексте «теории тройной спирали» // Регионология. – 2013. – № 4(85). – С. 109–112.
4. Скиннер Крис. Человек цифровой. Четвертая революция в истории человечества, которая затронет каждого – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019.

Ищенко Татьяна Алексеевна – первый заместитель директора, Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Академия машиностроения имени Ж.Я. Котина», г. Санкт-Петербург, Россия

Ishchenko Tatyana Alekseevna – First Deputy Director, The State J.Y. Kotin Academy of mechanical engineering, Saint Petersburg, Russia

Осколкова А.В.

ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.

Аннотация. Электронные учебные пособия помогают преподавателю в подготовке и проведению занятий по английскому языку, но более важное назначение разработок в том, что они способствуют развитию кругозора и социокультурной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: электронное пособие, предметно-ориентированная, методическая разработка, страноведение.

A.V. Oskolkova

ELECTRONIC STUDY GUIDE FOR ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Annotation. Electronic study guides help the teacher in the preparation and conduct of classes in English, but the more important purpose of the instructor's manual is that they contribute to the development of the outlook and socio-cultural competence of students.

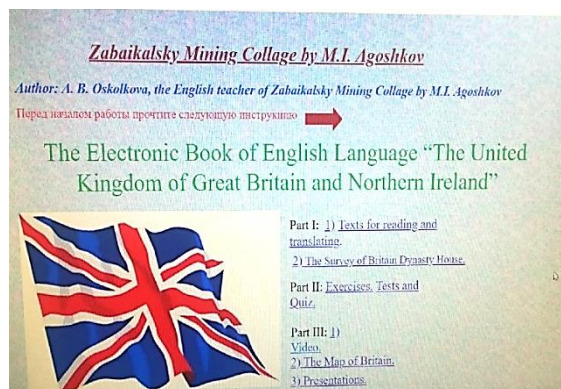
Key words: electronic study guide, subject-oriented, instructor's manual, country studies.

В своей практике преподавания английского языка студентам ГАПОУ «Забайкальский горный колледж имени М.И. Агошкова», часто использую различные электронные пособия, которые создаю для простоты и удобства используемого материала, интереса студентов к обучению. Об одном из них и напишу в этой статье.

Электронное пособие «The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland» является предметно-ориентированной методической разработкой. Оно предназначено для студентов I

курса всех специальностей ГПОУ «Забайкальский горный колледж имени М.И. Агошкова» по теме страноведение Британии, в соответствии с учебной программой дисциплины ОУД.02 «Иностранный язык» и программой кружка «Around English» данного учебного заведения. В основе методической разработки «The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland» лежит идея о развитии коммуникативных навыков обучающихся в связи с социокультурным и страноведческим аспектами овладения иноязычной деятельностью.

Научно-методическая работа в СПО



Электронное учебное пособие призвано помочь преподавателю в подготовке и проведению занятий по английскому языку, но более важное назначение разработки в том, что оно способствует развитию кругозора и социокультурной компетенции обучающихся.

В соответствии с требованиями электронное учебное пособие содержит три блока: информационный, тренажёрный и тестовый и состоит из трех разделов.

Информационный блок представлен первым и вторым разделами: 1) тексты для чтения и перевода разной тематики (географическое положение Великобритании, экономическая и политическая система Великобритании, система образования Великобритании, Лондон, традиции и обычаи Великобритании и Королева Елизавета II); 2) обзор династий Великобритании, где можно рассмотреть краткую историю династий, а также полную историю династий, для более углубленного изучения королей и королев Англии; 3) подбор видео материалов по разной тематике с заданиями, для тренировки навыков восприятия на слух живой речи носителей языка; 5) карта Великобритании; 6) презентации по разной тематике.

Тренажёрный блок представлен во втором разделе и разбит на три части: упражнения, кроссворды, квизы.

Тестовый блок состоит из двух тестов вступительного и итогового для выявления и контроля знаний по данной теме.

Электронное пособие оформлено с использованием ИТ-технологий и на английском языке. Электронное пособие написано в программе Microsoft Publisher (создание публикации через код - HTML, публикация в форме электронной страницы, каждая ссылка публикации кликабельная и содержит определённую гиперссылку, что очень удобно).

Используя данное пособие на протяжении 4-х лет, можно сделать вывод, что обучающиеся с интересом владеют социокультурными и страноведческими знаниями страны изучаемого языка. Пособие помогает создать положительную мотивацию у обучающихся и способствует развитию личностных, межпредметных и предметных умений. Разработка представляет новый, нетрадиционный подход к предъявлению новых знаний, опирается на многочисленные источники информации, побуждая обучающихся к самостоятельному добыванию знаний по интересующей теме. Применение данного электронного пособия делает процесс обучения интересным и занимательным, развивает познавательную активность и создаёт интерес к изучению страноведения.

Осколкова Алёна Валерьевна – преподаватель, ГАПОУ «Забайкальский горный колледж им. М. И. Агошкова», г. Чита, Забайкальский край, Россия

Oskolkova Alena Valerevna – teacher, GAPOU "Zabaikalsky Mining College named after M. I. Agoshkov", Chita, Trans-Baikal Territory, Russia

Методическая работа в ДОО

Разумова М.Е., Сафронова И.Ю.

ПРИНЦИПЫ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ЛЕПБУКА ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются принципы изготовления лепбука для детей раннего возраста.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорное воспитание, ранний возраст, технология лепбук, принципы изготовления, изготовление лепбука, лепбук.

M.Ye. Razumova, I.Yu. Safronova

PRINCIPLES OF MANUFACTURING A LAPBOOK FOR TODDLERS

Annotation. The article examines the principles of manufacturing a lapbook for toddlers.

Keywords: sensory development, sensory education, early age, lapbook technology, principles of manufacturing, lapbook manufacture, lapbook.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта, каждый педагог ищет новые средства и методы, которые соответствуют целям и требованиям дошкольного образования. Одной из таких форм организации образовательной деятельности является игровая технология – лепбук, которая охватывает все образовательные области в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

«Лепбук» технология достаточно часто используется при работе с детьми дошкольного возраста. В различных источниках можно найти множество вариантов изготовления Лепбуков. Однако основная масса предлагаемых лепбуков для детей дошкольного возраста, рассчитана на средний и старший дошкольного возраста. Нам бы не хотелось, чтобы данная современная и полезная технология обошла стороной детей раннего возраста.

Знакомство с окружающим миром начинается с восприятия различных явлений и предметов. Остальные формы познания, такие как запоминание, мышление, воображения – основываются на основе образного восприятия, являются результатом их переработки. Восприятие происходит при непосредственном участии органов чувств (глаз, ушей, чувствительных рецепторов кожи). Для полноценного сенсорного развития необходима тренировка органов чувств, только в этом случае у ребенка раз-

вивается способность тонко реагировать на сенсорные раздражители разного характера.

Существует следующие виды сенсорных ощущений: зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые.

Если задействовать обонятельные и вкусовые виды ощущений при помощи лепбука мы задействовать и развивать не можем, однако развитию зрительных, осязательных и слуховых органов можно поспособствовать.

Так, как развитие органов чувств и восприятия происходит не только в процессе спонтанного изучения мира, но и в ходе специального обучения, то необходимо найти эти средства обучения.

В процессе такого обучения ребенок накапливает зрительные, слуховые, осязательные образы. Чем раньше начать обогащать «сенсорный мир» ребенка этими образами, тем успешнее будет его дальнейшее развитие.

Сенситивным периодом развития сенсорных процессов является ранний возраст. Период от 2 до 3 лет задачи сенсорного воспитания достаточно усложняются, в этом возрасте у него накапливаются представления о свойствах предметов, поэтому важно, чтобы эти представления были достаточно разнообразны.

Основная задача сенсорного развития – накопление разнообразного сенсорного опыта.

Методическая работа в ДОО

Принципы изготовления. На первом этапе необходимо подобрать подходящую основу для Лепбука.

Основа. Наилучшим образом для основы подойдет папка, изготовленная из ламинированного картона, она достаточно плотная и устойчивая.

Мы рекомендуем сделать Лепбук трансформируемым, поэтому достаточно оформить одну основу, таким образом, чтобы к ней легко крепились карманы, и также легко убирались. Тем самым, это позволит сэкономить время, так как каждый раз изготавливать основу не придется. Ну и какой лепбук может быть без карманов...

Карманы. Карманы тоже рекомендуем изготавливать таким образом, чтобы их можно было легко крепить и убирать с основы, ну например, на заднюю стенку приклеить липучку.

Так же, исходя из нашего опыта, количество карманов не должно быть большим, иначе внимание детей будет рассеиваться.

Необходимо по максимуму задействовать мелкую моторику рук, так как ранний возраст является сенситивным периодом

для ее развития. Для этого можно подобрать различные варианты «застегивания» кармашков: липучки, замочки, молнии, пуговицы, крючки, папки по с замками ZIP, тесемки, ленточки, шнуровки и т.п. Ребенку непременно захочется добраться до содержимого, и он постарается приложить все усилия, чтобы добраться до него. Материал для карманов лепбука, для детей раннего возраста необходимо подбирать наиболее прочные, к примеру бумагу лучше не применять. Лучше выбрать пластиковые карманы, фетр, ткань.

Так как лепбук по большей части предполагает самостоятельную исследовательскую деятельность ребенка, то использование бумажных карманов будет не практичным. Так же не следует использовать для изготовления мелкие детали, либо они должны быть очень прочно закреплены.

Так же нужно предусмотреть различные варианты усложнения заданий, ориентируемся на зону ближайшего развития.

Будет не лишним, добавить в содержание лепбука различные сенсорные дорожки для пальчиков.

Список литературы

1. Гатовская Д.А. Лепбук как средство обучения в условиях ФГОС. – Л.: Меркурий, 2015. – 164 с.
2. Гуляева Л.А. Лепбук как средство развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста. – URL: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2016/02/12/lepbuk-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatelnyh> (дата обращения 30.10.2020).
3. Актуальные проблемы современной педагогика. Сборника материалов II Всероссийской педагогической конференции – Л.: Наука, 2018. – 1241 с.

Разумова Марина Евгеньевна – воспитатель, МБДОУ Детский сад № 19 «Ромашка», г. Осинники, Кемеровская область, Россия

Marina Ye. Razumova – kindergarten teacher, of Municipal budget preschool educational institution Kindergarten № 19 "Romashka", Osinniki, Kemerovo region, Russia

Софронова Ирина Юрьевна – воспитатель, МБДОУ Детский сад № 19 «Ромашка», г. Осинники, Кемеровская область, Россия

Irina Yu. Safronova – kindergarten teacher, of Municipal budget preschool educational institution Kindergarten № 19 "Romashka", Osinniki, Kemerovo region, Russia

НОУ дополнительного профессионального образования
«Экспертно-методический центр», г. Чебоксары
(Лицензия Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики № 1209
Серия 21Л01 № 0000879 от 06.12.2019 г.)

**предлагает пройти обучение на курсах повышения квалификации
и профессиональной переподготовки с выдачей удостоверения/диплома
установленного требованиями государства образца:**

Методист образовательной организации

Объем программы: 340 часов (переподготовка). Стоимость обучения – 7300 руб.

Период обучения: в любое время.

Обучение навыкам скорочтения

Объем программы: 16 часов. Стоимость обучения – 500 руб. Период обучения: в любое время.

Построение интеллект-карт

Объем программы: 16 часов. Стоимость обучения – 500 руб. Период обучения: в любое время.

Сторителлинг как педагогическая технология

Объем программы: 72 часа. Стоимость обучения – 1900 руб. Период обучения: в любое время.

Майнд-менеджмент как инструмент структурирования информации

Объем программы: 72 часа. Стоимость обучения – 2000 руб. Период обучения: в любое время.

Майнд-фитнес как система развития индивидуальных когнитивных навыков

Объем программы: 72 часа. Стоимость обучения – 2200 руб. Период обучения: в любое время.

Технология «скрайбинг» в учебно-воспитательном процессе

Объем программы: 72 часа. Стоимость обучения – 2000 руб. Период обучения: в любое время.

Развитие познавательных способностей: технология сторителлинга, технология «скрайбинг», технология «майнд-фитнес», технология «майнд-менеджмент»

Объем программы: 190 часов. Стоимость обучения – 3640 руб. Период обучения: в любое время.

Альтернативные технологии обучения: метод фасилитации, технология «Хакатон», технология творческих мастерских, ТРИЗ –технология

Объем программы: 190 часов. Стоимость обучения – 3640 руб. Период обучения: в любое время.

Инклюзивное образование: особенности обучения детей с ОВЗ в учреждениях дополнительного образования

Объем программы: 108 часов. Стоимость обучения – 1850 руб. Период обучения: в любое время.

Организационное и методическое обеспечение в области дошкольного образования: заместитель заведующего по УВР

Объем программы: 72 часа. Стоимость обучения – 2100 руб. Период обучения: в любое время.

Педагогика и психология образования

Объем программы: 260 часов (переподготовка). Стоимость обучения – 6900 руб. Период обучения: в любое время.

Контактная информация:

E-mail: info@courses-edu.ru Телефон: +7 (8352) 64-03-07