

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Чеченский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



ДИНАЕВ Алихан Мавлатиевич

**РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ В ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ**

Специальность: 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Байханов Исмаил Баутдинович

Грозный – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ.....	22
1.1. Состояние проблемы развития универсальных компетенций будущих учителей в современной педагогической науке.....	22
1.2. Универсальные компетенции в системе компетенций современного учителя.....	42
1.3. Педагогическая мастерская как образовательная система.....	60
1.4. Модель развития универсальных компетенций будущих учителей.....	108
Выводы по первой главе.....	130
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ.....	135
2.1. Критерии и параметры для определения эффективности модели развития универсальных компетенций у будущих учителей в условиях педагогической мастерской.....	135
2.2. Реализация опытно-экспериментальной работы по формированию универсальных компетенций будущих учителей.....	146
2.3. Анализ и результаты опытно-экспериментальной работы по развитию универсальных компетенций будущих учителей средствами педагогической мастерской.....	177
Выводы по главе 2.....	200
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	204
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	208
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	241

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Высокий динамизм жизни современного общества – глобализация, массовизация, цифровизация – отчетливо демонстрируют и констатируют проблемы подготовки специалиста, связанные с его умением жить и развиваться в условиях быстро меняющейся, непредсказуемой реальности. Постоянное обновление и совершенствование технологий, перенасыщение информационного поля, трансформация научно-технической и гуманитарной картины мира предъявляют особые требования к подготовке учителя, к соответствию его профессиональных и личностных компетенций новым условиям системы образования. Следует отметить, что вопросы, связанные с тем, каким должен быть учитель, что должно лежать в основе образования, каким образом совмещать традиции и инновации в обучении и воспитании подрастающего поколения, носят вневременной характер и выступают основополагающими в российской педагогической парадигме.

Значимость подготовки педагогических кадров в образовательном пространстве Российской Федерации декларируется в ряде важнейших государственных документов, что свидетельствует о внимании государства к данным проблемам. Так, в указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» определены целевые показатели, направленные на дальнейшее повышение эффективности и качества педагогического образования. В указе Президента в качестве приоритетных указаны следующие целевые показатели: «вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования; формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи; создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций».

Федеральный проект «Учитель будущего», обозначенный в паспорте национального проекта «Образование», предусматривает возможность повышения уровня профессионального мастерства на основе использования современных цифровых технологий, создания педагогических мастерских и центров во всех субъектах Российской Федерации. Важное значение имеет проект «Образование», входящий в число приоритетных национальных программ, направленный на решение следующих задач: внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания; создание национальной системы профессионального роста педагогических работников, ориентированной на обновление работающими учителями своих профессиональных компетенций и приобретение ими новых метапредметных навыков. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации направлена на комплексное решение проблем, связанных с низким социальным престижем профессии учителя, отсутствием эффективной системы профессиональной ориентации школьников и студентов, с недостаточным соответствием ФГОС ВО по УКСН «Образование и педагогические науки» требованиям Профессионального стандарта педагога; с проблемами вхождения в профессию и адаптации молодых учителей к профессиональной деятельности. Это требует изменения подхода к подготовке студентов в процессе обучения в педагогическом вузе.

В концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и руководящих кадров (распоряжение Министерства просвещения РФ от 15.12.2022 №303) также отмечается необходимость создания единого пространства непрерывного развития профессионального мастерства педагогических работников и обновления системы подготовки будущих педагогов. Отдельно в документе отмечается проблема отсутствия связи между научными исследованиями и реальной педагогической практикой, а также большая роль неформального образования педагогических работников и будущих учителей.

В результате анализа состояния указанных проблем в педагогической науке мы пришли к выводу, что возникла потребность в научном обосновании и создании специальных условий, способствующих повышению эффективности подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в плане развития системы универсальных компетенций будущего учителя. С развитием данного вида компетенций связана усиленная практическая направленность, широкие возможности для формирования других важнейших компетенций, решения профессиональных и личностных проблем на ранних этапах вхождения в профессию.

Степень разработанности проблемы. Смысловой спектр основных категорий подготовки будущих учителей в процессе обучения в вузе достаточно широк. Этим обусловлено значительное количество исследований учёных, посвященных поиску подходов к их интерпретации: исследования рефлексивных процессов в деятельности педагога (Л. А. Бодалев, К. В. Вербова, В. И. Войтко, В. А. Кан-Калик, А. Г. Ковалев, С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеев, А. А. Леонтьев, Д. В. Мудрик, Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская и др.); работы по формированию педагогического мышления (В. В. Давыдов, Ю. Н. Кулюткин, Е. К. Осипова, Г. С. Сухобская, и др.); исследования педагогических качеств и сферы способностей учителя (Ю. П. Азаров, Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина и др.); работы, изучающие педагогические стили деятельности (Е. Н. Волкова, В. И. Загвязинский, А. К. Маркова, А. Я. Никонова и др.); исследования сферы педагогического сознания и его индивидуальной формы воплощения (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Д. В. Ронзин и др.); работы, посвященные профессиональной адаптации, формированию профессиональной направленности и готовности учителя к практической деятельности (С. Г. Вершловский, К. М. Дурай-Новакова, Л. Н. Лесохина и др.); исследования проблем педагогической этики и профессиональной ответственности (Д. И. Водзинский и др.); работы в области самосовершенствования и самовоспитания учителя (С. Б. Елканов, Ю. М. Орлов и др.). Данное исследование опирается на компетентностный подход, который

разрабатывали и изучали как зарубежные ученые (Дж. Рэйвен, Н. Хомский, В. Хутмахер), так и видные отечественные специалисты – И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А. В. Хуторской и др. Различные виды компетенций учителя рассмотрены Н.Ф. Бабиной, Х.М. Инусовой, М.Н. Карповой, И. Н. Роговой. Многие ученые рассматривают образовательную среду вуза и ее аспекты в контексте формирования различных профессиональных компетенций, среди которых можно выделить таких авторов, как А.С. Андриенко, Э. И. Бахтеева, А. Н. Витковский, С. В. Геркушенко, А. В. Глузман, Н. А. Глузман, Е. В. Забродина, Н. И. Наумкин, М. А. Николаева, А. В. Пеша и др. Проблему формирования гибких компетенций исследовали такие ученые, как Р. Р. Багаутдинов, С. Н. Бацунов, Ю. М. Давлетшина, А. И. Ивонина, Н. И. Нагимова, М. А. Фахретдинова, О. Л. Чуланова, и другие.

Исследованиями в области универсальных (метапредметных) компетенций занимались Н. Ю. Ботвинева, Ю. В. Громыко, В. С. Елагина, А. В. Хуторской, С. С. Шеманаев и другие ученые. Метапредметный подход и универсальные умения (действия, компетенции) как объект изучения в целом рассматриваются такими авторами, как И. Г. Афанасьева, И. А. Басова, О. В. Баяндина, Г. Д. Гуторова, Е. В. Евплова, Э. Ф. Зеер, С. Н. Олешко, А. В. Пеша, Н. А. Пронина, И. М. Реморенко, Н. В. Савина, С. В. Титова, И. Д. Фрумин, С. С. Шеманаев. Универсальные (метапредметные, надпредметные) компетенции будущих учителей являются предметом научных исследований многих авторов, среди которых А. В. Антонова, Р. Н. Афолина, Н. Ю. Галой, А. М. Гарифуллина, Ю. Б. Дроботенко, К. Р. Круподерова, Н. В. Ломовцева, З. А. Магомеддибирова, Д. И. Михайлова, С. И. Остапенко, В. И. Писаренко и другие. Ряд авторов – О. А. Беляева, Ю. М. Васина и др. – изучают эти аспекты, но в отношении действующих педагогов общеобразовательных организаций. Вопросам формирования функциональной грамотности будущих и действующих педагогов посвящены работы следующих авторов – Л. А. Громова, А. Ортегрэн, С. С. Пичугин, А. В. Половникова, Е. Л. Рутковская, А. А. Сорокин, Н. И. Чуркина и др. Еще одно направление исследований, представляющее интерес

для нашей работы, это обоснование технологии «мастер-класс». Здесь мы использовали работы таких ученых, как А. В. Заруба, А. Н. Иоффе, Е. А. Латыпова, Т. В. Перевалова, Г. А. Ромицына, Е. П. Шабалина и др.

Другим ключевым понятием нашего исследования является понятие «педагогическая технология», которое рассматривается в работах таких ученых, как В. П. Беспалько, Н. В. Быстрова, М. В. Кларин, М. Х. Хайбулаев, Н. Е. Щуркова и др. Педагогическую мастерскую как особую форму работы в образовательной деятельности рассматривали А. Х. Ахмедьянова, Т. А. Бондаренко, Л. А. Лазутова, Н. А. Мухина, Н. Павиани и Н. Фонтана и др. Ряд авторов посвящают свои исследования образовательной (педагогической) технологии мастерских и более детально изучают различные ее вариации – В. Н. Кинцель, Н. А. Коньшева, И. Д. Лельчицкий, С. С. Луткин, А. Н. Мустафина, А. П. Сильченко, И. В. Степанченко, Ш. Хао, Г. Ф. Шабаева и др.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод о недостаточной разработанности в психолого-педагогических науках проблемы системного развития универсальных педагогических компетенций будущих учителей и выявить следующие *противоречия* в данной области:

– между социальной потребностью общества в личности учителя, обладающего психологической устойчивостью, личностной и профессиональной компетентностью, умеющего противостоять рискам и вызовам современной реальности, и недостаточной разработанностью вопросов практико-ориентированной подготовки студентов в педагогическом вузе;

– между высоким потенциалом системы универсальных компетенций учителя в его профессионально-личностном развитии и недостаточным акцентом системы высшего педагогического образования на формировании универсальных компетенций у будущих учителей;

– между государственным заказом на диссеминацию передовых педагогических практик с целью повышения престижа профессии учителя и недостаточным количеством исследований, описывающих педагогическую

мастерскую как инновационную образовательную среду, предлагающую новые технологии обучения;

– между необходимостью усиления акцента на развитии универсальных компетенций студентов педагогического вуза, позволяющих ориентироваться в информационном пространстве, находить, обрабатывать и применять необходимую информацию в профессиональной деятельности, и недостаточностью освещения данного вопроса в психолого-педагогическом дискурсе.

Проблема исследования заключается в том, каким образом повысить эффективность подготовки будущих учителей посредством развития у них универсальных компетенций в условиях специальной образовательной среды педагогической мастерской.

Цель исследования – научно обосновать, разработать и апробировать модель развития универсальных компетенций будущего учителя в образовательной среде авторской педагогической мастерской, способствующей повышению эффективности подготовки будущих учителей.

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих учителей в процессе обучения в вузе.

Предмет исследования – процесс развития универсальных компетенций будущего педагога в условиях образовательной среды педагогической мастерской.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что развитие универсальных компетенций будущих учителей будет эффективным, если:

– изучены и учтены вызовы, характерные для современной системы профессиональной подготовки будущего учителя;

– будет уточнено и расширено содержание ключевых категорий исследуемой области: образовательная экосистема, универсальные компетенции учителя, педагогическая мастерская, педагогические технологии, диссеминация, мастер-класс;

– деятельность, направленная на развитие универсальных компетенций учителя в условиях образовательной среды авторской педагогической мастерской, будет опираться на комплекс научно обоснованных взаимодополняющих методологических подходов;

– будет разработана и внедрена в образовательный процесс вуза модель развития универсальных компетенций, научно обоснованы и учтены принципы ее реализации;

– будет научно обоснован и разработан критериально-диагностический аппарат для определения эффективности предложенной модели, позволяющий ее апробировать в учебном процессе.

Задачи исследования:

1. Изучить современное состояние проблемы подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в школе.

2. Выявить факторы развивающего воздействия в развитии универсальных компетенций будущего учителя и на их основе определить методологическую базу исследования, составляющую научную основу рассмотрения проблемы.

3. Рассмотреть особенности понятия «универсальные компетенции учителя», обосновать его структурное и содержательное наполнение.

4. Рассмотреть *педагогическую мастерскую* как системное педагогическое явление в структуре образовательной экосистемы современного педагогического университета, позволяющее создать особую образовательную среду для развития универсальных компетенций будущего учителя.

5. Обосновать и разработать *модель развития универсальных компетенций будущего учителя*, сформулировать и научно обосновать *принципы* ее реализации, создающие основу для создания *педагогических условий*, обеспечивающих эффективность модели. Представить процессуальную часть технологий реализации модели посредством педагогических алгоритмов.

6. Научно обосновать и разработать систему критериев и параметров, позволяющих определить эффективность разработанной модели развития

универсальных компетенций будущего учителя. Определить эффективность разработанной модели в ходе опытно-экспериментальной работы.

Методологическую основу исследования составили:

– *системный подход* (И. В. Блауберг, Н. В. Кузьмина, В. Н. Садовский, Э.Г. Юдин), предполагающий постоянный учет и использование в процессе познания и практической деятельности закономерных связей, присущих системам и характеризующийся принципами целостности, иерархичности, структуризации и множественности;

– *деятельностный подход* (Н. В. Громыко, В. В. Давыдов, Г. Л. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин), в центре внимания которого находится совместная деятельность учеников и педагогов, направленная на реализацию выработанных ими совместно целей и задач обучения. Деятельностный подход исходит из того, что педагог не дает обучающимся готовые образцы духовно-нравственной культуры, но воссоздает и вырабатывает их вместе с учениками путем совместного поиска;

– *компетентностный подход* (И. А. Зимняя, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, Г. А. Цукерман и др.), позволяющий перейти от ориентации на воспроизведение знания к его применению и организации, расширению возможности трудоустройства и диапазон выполняемых профессиональных задач, приоритет междисциплинарно-интегрированных требований к результату образовательного процесса, ориентирование выпускника на многообразие профессиональных и жизненных ситуаций;

– *лично-ориентированный подход* (С. В. Белова, Е. В. Бондаревская, Е. А. Крюкова, Т. В. Лаврикова, В. И. Лещинский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), актуализирующий ценность человека, направленный на раскрытие его личностного потенциала, выполняющий гуманитарную, культуросозидательную и социализирующую функции.

Теоретическую основу исследования составляют:

– концепции отечественного педагогического образования (Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, К. Д. Ушинский и др.), заложившие его гуманитарную

основу, цель которой заключалась в организации помощи в творческой самореализации личности, в формировании ее нравственного идеала, в осознании собственного предназначения;

– работы, исследующие процессы формирования личности учителя (К. А. Абульханова-Славская, С. Г. Вершловский, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Никандров, В. А. Слостенин, А. И. Щербаков и др.), актуализирующие различные аспекты профессиональной и личностной компетентности педагога;

– труды, направленные на разработку инновационных технологий, моделирование педагогических основ совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе и в вузе (А.А. Бодалев, А.Э. Болотин, А. А. Марголис, И. И. Соколова, Н. А. Шайденко и др.), рассматривающие проблемы методической, педагогической и психологической подготовленности педагога, определяющие качество обучения.

В качестве эмпирических методов исследования использовались опрос, наблюдение, сравнительный анализ, беседы. Математическая обработка данных исследования проводилась при помощи методов описательной статистики, критерия Стьюдента.

Экспериментальная база исследования. Главной площадкой для проведения педагогического эксперимента был выбран ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». Частично исследование проводилось также и на базе двух общеобразовательных организаций г. Грозного – где участники исследования (студенты педагогических специальностей) могли отрабатывать свои навыки и развивать свои практические компетенции. Всего в исследовании приняли участие 140 студентов (60 студентов 1-го курса, 60 студентов 2-го курса, 20 студентов 3-го курса) специальностей «История и обществознание» (42 человека), «Английский язык и начальная школа» (48 человек), «Биология и химия» (34 человек), «Обществознание и право» (16 человек); 5 преподавателей; 10 внутренних и внешних экспертов в области психолого-педагогических наук; в опытно-экспериментальной работе также

принимали участие обучающиеся общеобразовательных учреждений (Лингвистическая школа им. Ю.Д. Дешериева и Математическая школа им. Х.И. Ибрагимова, г. Грозный), в которых проводили уроки студенты (порядка 1000 человек). Таким образом, общее количество участников исследования – около 1155 человек.

Организация исследования и его этапы. Исследование осуществлялось в три этапа с октября 2020 года по июнь 2024 г.

Первый этап (октябрь 2020 – октябрь 2021 гг.) – установочный (констатирующий), на котором были определены методологические основы исследования, изучены источники, позволяющие определить теоретическую проблему исследования; разработаны и обоснованы принципы, организационно-содержательные условия деятельности авторской педагогической мастерской; определены критерии и показатели сформированности универсальных компетенций будущих учителей; подобраны валидные методики для проведения оценки эффективности обучения студентов в авторской педагогической мастерской, разработаны и апробированы ключевые технологии и методы реализации модели педагогической мастерской.

Второй этап (октябрь 2021 – апрель 2023 гг.) – основной этап – включал проведение констатирующего эксперимента, направленного на выявление исходного уровня сформированности современных метапредметных компетенций будущих учителей в Педагогической мастерской ЧГПУ. На формирующем этапе апробировалась модель, организационно-содержательные условия деятельности авторской педагогической мастерской, позволяющие рассматривать ее как инновационную, динамичную, вариативную и интегративную технологию организации профессионального обучения, способствующую повышению эффективности подготовки учителя новой формации. Контрольный этап включал проведение контрольной диагностики с целью выявления уровня сформированности современных метапредметных компетенций будущих учителей в Педагогической мастерской ЧГПУ после

внедрения модели, сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного этапов.

Третий этап (апрель 2023 – июнь 2024 гг.) – обобщающе-систематизирующий этап по систематизации, обобщению и обработке полученных результатов опытно-экспериментального обучения, завершившийся формулированием выводов к диссертации и оформлением текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– охарактеризован спектр проблемы современного высшего педагогического образования (*проблемы общего характера – цифровизация обучения, широкое внедрение смешанных и дистанционных форматов обучения, интенсивное развитие и внедрение во все сферы общественной жизни технологии искусственного интеллекта, непрерывное обучение (lifelong learning) и необходимость постоянного профессионального совершенствования, появление нового поколения, имеющего совершенно иные психо-физиологические особенности взаимодействия с информационным полем, обладающего клиповым мышлением; частные проблемы, вызванные как геополитическими причинами (значительное сокращение сотрудничества со странами Запада в науке и образовании, экономические санкции), так и внутрироссийскими причинами (акцент государственной политики в системе образования на воспитательную функцию, внедрение новых курсов в программу обучения в школе и вузе, стремление сформировать суверенную систему образования и пр.)*), определяющий проблематику исследований в сфере профессионального образования;

– выявлена роль универсальных компетенций в профессионально-личностном развитии современного учителя; определен и научно обоснован компонентный состав универсальных компетенций;

– предложены авторские определения понятий «универсальные компетенции», «педагогическая технология», «педагогическая мастерская», «мастер-класс»;

– педагогическая мастерская рассмотрена как системное педагогическое явление, компонентный состав которого представлен субъектным, учебным, технологическим и целевым компонентами; предложен новый тип педагогических мастерских – интегративные, которые содержат в себе элементы всех существующих и описанных в педагогической науке (*элементарной, аналитической, новационной и инновационной*);

– выделены и обоснованы с научной точки зрения **отличительные особенности**, характеризующие авторскую педагогическую мастерскую: *технологичность, инновационность, динамичность и творческий подход, вариативность, интегративность, интерактивность, практико-ориентированность, открытость к новым идеям и экспериментам, толерантность педагогов к ошибкам студентов и рефлексивное наставничество, регулярность, комплексность и системность, медийность*;

– определены, охарактеризованы и представлены в виде педагогических алгоритмов формы деятельности в системе педагогической мастерской, позволяющие развивать универсальные компетенции будущего учителя (*мастер-класс, игровые технологии, интерактивный просмотр урока, профессиональные конкурсы, создание инновационного образовательного контента, кейс-чемпионаты, педагогические конференции нового формата*);

– на основе анализа **факторов развивающего воздействия** (*использование образовательного опыта, научно обоснованная организация работы педагогической мастерской, использование будущими учителями современных методов и технологий, ориентация на развитие универсальных компетенций, усиление лингвистической составляющей обучения, создание позитивной психологической атмосферы и развитие коммуникативных навыков, вовлечение в научно-исследовательскую, проектную и волонтерскую деятельность*) определена **методологическая основа исследования**, которая включает *системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный подходы*;

– обоснована и разработана с научной точки зрения *модель развития универсальных компетенций у будущих учителей в системе педагогической мастерской*, включающая *теоретико-методологический, критериально-диагностический, процессуально-содержательный, результативный блоки и блок актуализации приобретенных компетенций*;

– сформулированы и научно обоснованы **принципы развития универсальных компетенций** (принципы сотрудничества, научности, усиления технологической составляющей в подготовке учителей, компетентностной и полилингвальной основ обучения, популяризации профессии и педагогического образования активности, свободы и творчества, развития исследовательской составляющей, практической направленности обучения), которые реализуются в создании педагогических условий для эффективной реализации модели;

– с учетом компонентного состава универсальных компетенций выявлены критерии, позволяющие определить эффективность разработанной модели (**информационный, личностный, функциональный, деятельностный**), и соответствующие им **показатели** эффективности реализации модели (*доля студентов, обладающих средним и высоким уровнем сформированности цифровых компетенций; интегральный уровень цифровой компетентности; уровень коммуникативных и организаторских способностей, уровень креативности, интегративный уровень эмоционального интеллекта, интегративный уровень сформированности навыков командной работы, уровень функциональной грамотности*).

Теоретическая значимость исследования определяется его направленностью на обогащение современных подходов к расширению понятийного поля методологии и технологии профессионального образования и состоит в следующем:

– расширены представления о проблематике современной системы подготовки учителей;

- дополнены научные представления о сущности универсальных компетенций посредством определения их компонентного состава и роли в профессионально-личностном развитии современного учителя;
- расширен категориальный аппарат педагогической науки посредством предложения новых авторских определений понятий «универсальные компетенции», «педагогическая технология», «педагогическая мастерская», «мастер-класс»;
- углублено представление о педагогической мастерской в науках об образовании;
- предложен системный взгляд на педагогическую мастерскую и ее компонентный состав;
- дополнено представление о технологической составляющей в педагогическом процессе посредством определения и характеристики форм деятельности в системе педагогической мастерской, позволяющих развивать универсальные компетенции будущего учителя;
- расширены представления о *методологической основе* педагогических исследований;
- разработаны алгоритмы и представлены описания ряда авторских форм (технологий) обучения будущих учителей («мастер-класс 2.0», интерактивный просмотр видеоуроков и др.);
- расширена типология педагогических моделей посредством обоснования и разработки *модели развития универсальных компетенций у будущих учителей в системе педагогической мастерской*;
- дополнены представления о принципах в педагогической науке посредством обоснования *принципов развития универсальных компетенций*, а также о педагогических условиях эффективной реализации педагогических моделей;
- углублено педагогическое знание в области организации педагогического мониторинга и о критериях в педагогической науке, позволяющих определить эффективность разработанной педагогической

модели, и соответствующих им *показателях* для измерения эффективности реализации модели.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования имеют практическое значение для создания и обеспечения функционирования специальной образовательной среды, ориентированной на развитие универсальных компетенций будущего учителя, что способствует повышению качества подготовки специалистов. Разработанная и описанная в исследовании модель развития универсальных компетенций будущих учителей посредством разнообразных методов, форм и технологий, реализуемых в системе педагогической мастерской, может быть успешно использована как в других педагогических вузах России, занимающихся подготовкой будущих педагогов, так и в институтах развития образования и других организациях, осуществляющих переподготовку и повышение квалификации учителей.

Многочисленные алгоритмы различных форм и технологий обучения в педагогической мастерской, предложенные автором, дают возможность их использования в других образовательных организациях и условиях. Предлагаемые материалы могут быть использованы в образовательном процессе по дисциплинам «Общая педагогика», «Инновационные технологии в образовании».

На защиту выносятся следующие положения:

1. В качестве вызовов, с которыми сталкивается современное педагогическое образование, выявлены как глобальные процессы и тенденции (*цифровизация обучения, широкое внедрение смешанных и дистанционных форматов обучения, интенсивное развитие и внедрение во все сферы общественной жизни технологии искусственного интеллекта, непрерывное обучение (lifelong learning) и необходимость постоянного профессионального совершенствования*), так и более частные, вызванные как геополитическими причинами (*значительное сокращение сотрудничества со странами Запада в науке и образовании, экономические санкции*), так и внутрироссийскими причинами (*акцент государственной политики в системе образования на*

воспитательную функцию, внедрение новых курсов в программу обучения в школе и вузе, стремление сформировать суверенную систему образования и пр.).

2. На основе анализа *факторов развивающего воздействия* в развитии универсальных компетенций будущего учителя (*использование образовательного опыта, научно обоснованная организация работы педагогической мастерской, ориентация на развитие универсальных компетенций, вовлечение в научно-исследовательскую, проектную и волонтерскую деятельность и др.*) определено, что методологическую основу исследования составляют *системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный подходы.*

3. *Универсальные компетенции* рассматриваются как единство *гибких компетенций* (креативность, командная работа, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, гибкость и т. д.), *цифровых компетенций* (навыки цифровой безопасности, поиск, анализ, передача, хранение информации, создание цифрового контента, навыки коммуникации в Интернете) и *функциональной грамотности* (читательская, математическая, естественно-научная грамотность).

4. Научно обосновано, что *педагогическая мастерская* является компонентом *образовательной экосистемы* современного педагогического университета, появление которой обусловлено сильным преобразующим потенциалом информатизации образования, требованиями общества и государства к непрерывному профессиональному развитию педагогов. Для *экосистемы* характерны способность изменяться в ответ на разнообразные внешние факторы и обстоятельства, связанность ее внутренних элементов и подсистем, способность распределять имеющиеся ресурсы для достижения наибольшей эффективности и обеспечения устойчивого развития, человекоцентричность и децентрализованность.

5. *Педагогическая мастерская* – это инновационная, динамичная, вариативная и интегративная образовательная система в экосистеме современного педагогического университета, объединяющая информацию,

субъектов и технологии образовательного процесса на новых методологических и психолого-педагогических основаниях в целях профессиональной подготовки учителя новой формации.

6. *Модель развития универсальных компетенций будущих учителей* включает пять блоков (*теоретико-методологический, критериально-диагностический, процессуально-содержательный, результативный, блок актуализации приобретенных компетенций*) и позволяет реализовать процесс развития универсальных компетенций будущего учителя в научно обоснованной системе педагогических технологий (*мастер-класс нового поколения, интерактивный просмотр видеоуроков, педагогические и психологические кейс-чемпионаты, образовательные конференции нового формата, участие в профессиональных конкурсах, педагогические настольные игры*), для каждой из которых разработаны педагогический алгоритм реализации с целью обеспечения ее воспроизводимости с учетом научно обоснованных *принципов (принципы сотрудничества; научности; усиления технологической составляющей в подготовке учителей; компетентностной и полилингвальной основ обучения; популяризации профессии и педагогической мастерской; активности, свободы и творчества; развития исследовательской составляющей; практической направленности обучения)*.

7. Критерии (*информационный, личностный, функциональный, деятельностный*) и показатели (*доля студентов, обладающих средним и высоким уровнем сформированности цифровых компетенций; интегральный уровень цифровой компетентности; уровень коммуникативных и организаторских способностей, уровень креативности, интегративный уровень эмоционального интеллекта, интегративный уровень сформированности навыков командной работы, уровень функциональной грамотности*) позволяют определить эффективность разработанной модели развития универсальных компетенций будущих учителей.

Обоснованность и достоверность результатов исследования определяется анализом научных трудов по проблеме исследования, выбором

соответствующих методологических подходов, опорой на федеральные государственные образовательные стандарты средней и высшей школы, логичностью и последовательностью структуры исследования, подтверждением выдвинутой гипотезы, применением комплекса теоретических и эмпирических методов исследования сформированности современных метапредметных компетенций, обоснованным отбором критериально-оценочного аппарата исследования.

Апробация результатов исследования. Результаты и ход исследования обсуждались на научном семинаре кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». Основные положения и результаты исследования отражены в 11 публикациях автора (из которых в журналах ВАК – 5, SCOPUS – 2, РИНЦ – 4). Часть применяемых и описанных в исследовании разработок была представлена в учебном пособии, а также в ряде учебно-методических пособий, разработанных автором. Кроме того, положения и результаты исследования были представлены на 10 конференциях международного и всероссийского уровней:

- IX Международный форум по педагогическому образованию «Качество педагогического образования в условиях современных вызовов» (Республика Татарстан, Казань, КФУ, 24–26 мая 2023 года);

- Международный образовательный форум педагогических мастерских учителей года России и стран СНГ (Чеченская Республика, Грозный, ЧГПУ, 27-29 ноября 2022 года);

- Международный образовательный форум педагогических мастерских учителей года России и стран СНГ (Чеченская Республика, Грозный, ЧГПУ, 24-26 ноября 2021 года);

- Международная научно-практическая конференция «От научных исследований к образовательной политике» (Москва, Академия Минпросвещения, 17-18 ноября 2021 года);

- Межрегиональный форум "Культурный код педагога" (Санкт-Петербург, СПб АППО, 13 марта 2023 года);

- Межрегиональный форум «Наставничество – территория развития педагогического потенциала» (Алтайский край, АГПУ, 14 сентября 2021 года);
- Республиканский молодежный педагогический форум «Учитель создает нацию» (Чеченская Республика, Грозный, ЧГПУ, 22 ноября 2022 года);
- Форум педагогических мастерских учителей года Республики Дагестан «Педагогический PROстор» (Дагестан, Махачкала, ДГПУ, 24-25 марта 2022 года);
- Всероссийский педагогический марафон «Учитель создает нацию» (Грозный, Чеченская Республика, ЧГПУ, 11-14 сентября 2023 года);
- Всероссийский форум молодых педагогов "Учитель создает нацию!" (Грозный, ГПК, 26-27 июня 2024 года).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Научные положения, характеризующие процесс формирования универсальных компетенций будущих учителей в педагогической мастерской, обоснованы и соответствуют пп. 4, 11 паспорта научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Структура диссертационного исследования включает введение, две главы, семь параграфов, заключение, список литературы (257 источников) и 9 приложений. Общий объем диссертации – 251 страница.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ

1.1. Состояние проблемы развития универсальных компетенций будущих учителей в современной педагогической науке

Профессиональная подготовка будущих учителей в условиях современного общества. Система высшего образования в целом и система высшего педагогического образования в современных условиях сталкиваются с беспрецедентными вызовами, требующими, с одной стороны, сохранения фундамента в виде традиционных для отечественной системы образования подходов и принципов, а с другой стороны, гибкого реагирования на стремительно изменяющиеся условия современного мира. В их числе как глобальные процессы и тенденции (цифровизация обучения, широкое внедрение смешанных и дистанционных форматов обучения, интенсивное развитие и внедрение во все сферы общественной жизни технологии искусственного интеллекта, непрерывное обучение (lifelong learning) и необходимость постоянного профессионального совершенствования), так и более частные, вызванные как геополитическими причинами (значительное сокращение сотрудничества со странами Запада в науке и образовании, экономические санкции), так и внутрироссийскими причинами (акцент государственной политики в системе образования на воспитательную функцию, внедрение новых курсов в программу обучения в школе и вузе, стремление сформировать суверенную систему образования и пр.).

Теоретическим отражением изменений в современном мире стали концепции VUCA-мира (акроним от английских слов «нестабильный, неопределенный, сложный, неоднозначный») и BANI-мира («хрупкий, тревожный, нелинейный, непостижимый»), которые при заметных отличиях тем

не менее отражают общую идею о нестабильности, непредсказуемости и нелинейности общества в XXI веке.

Все эти и другие вызовы требуют поиска ответа на ряд сложных вопросов. Как обучать будущих педагогов в условиях современного информационного общества, где, по словам президента РФ В.В. Путина, «главной валютой являются знания»? На формирование и развитие каких компетенций будущего педагога должна быть направлена система высшего педагогического образования? Как должно соотноситься друг с другом обучение профессиональным, общепрофессиональным и универсальным компетенциям? Какова в целом роль и специфика профессиональной деятельности будущего педагога в стремительно меняющемся мире?

Несмотря на глобальные перемены, не вызывает сомнения тот факт, что профессия педагога не только не исчезнет под мощным натиском нейросетей и компьютеризации образования, но и сохранит свою высокую актуальность в обществе. Более того, по оценкам многих экспертов, востребованность педагогической профессии в мире будет только расти. Например, Организация Объединенных наций по образованию, науке и культуре (ЮНЕСКО) прогнозирует, что к 2030 году в мире потребуется дополнительно около 44 миллионов учителей [243].

Однако нельзя не признать, что нейросети и технологии искусственного интеллекта не только прочно входят в нашу жизнь, но и все активнее заменяют собой как отдельные рабочие функции, так и целые профессии. При этом их прогресс столь быстр и значителен, что уже сегодня большинство людей не может отличить работы (фотографии, видеоролики, стихи, рассказы, речи, песни и пр.), сгенерированные нейросетями, от тех, что были созданы человеком.

Ответ на этот вызов заключается в необходимости такого планирования и моделирования различных аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов таким образом, которое обеспечивает возможности сформировать у них на высоком уровне универсальные или метапредметные компетенции.

Конкуренция с нейросетями в репродуктивных и более рутинных аспектах профессиональной деятельности лишается смысла и становится практически невозможной. В том числе по этой причине современный выпускник педагогического вуза должен обладать креативным мышлением, уметь работать в команде, обладать развитыми коммуникативными навыками, уметь применять собственные знания для решения жизненных задач (функциональной грамотностью), а также обладать высоким уровнем цифровой грамотности, позволяющей ему грамотно и эффективно использовать разнообразные современные цифровые (образовательные) ресурсы для достижения целей обучения и преподавания.

Не менее острым вызовом для системы высшего педагогического образования становится и непрерывный и нарастающий в геометрической прогрессии объем информации, с чем напрямую сталкиваются как педагоги (в том числе будущие), так и все граждане в целом в профессиональной и повседневной жизни. Потоки «информационного шума» и т.н. «фейк-ньюс» (ложных новостей) требуют от современного педагога навыков работы с информацией и разнообразными текстами, критического анализа информации и такого уровня педагогической рефлексии, который позволяет делать собственные и обоснованные выводы.

Государство и общество ставят перед педагогическим сообществом все более и более амбициозные задачи [1], [2]. Как отмечает И. Б. Байханов, «педагог, являясь транслятором ценностей культуры, выстраивает взаимодействие школьников, тем самым создавая условия для освоения ими образцов поведения в обществе и формируя мировоззренческий образ государства» [22, с. 21]. Пожалуй, еще никогда прежде государство не вкладывало столь большие бюджетные средства в систему образования, одновременно реализуя (в рамках национального проекта «Образование») множество федеральных и региональных программ – от капитального ремонта тысяч сельских школ и масштабного строительства новых учебных заведений до создания педагогических технопарков и сотен «Точек роста» [3].

Символическим подтверждением этого факта можно считать то, что 2023 год в России был Годом педагога и наставника, который приурочили к 200-летию со дня рождения великого русского педагога К. Д. Ушинского.

Как показывают крупные социологические исследования, только 52% россиян полностью или скорее удовлетворены качеством школьной подготовки своих детей, а 51% опрошенных считают, что ситуация в сфере образования за последние 5-10 лет ухудшилась [54]. К сожалению, позитивные тенденции заметили только 17% (примерно каждый шестой). Другой опрос, проведенный в 2021 году, показал, что лишь 31% оценивают систему образования на «хорошо» или «отлично», а большинство – 62% - описывают отечественное образование как посредственное, плохое или очень плохое [54].

Все это, как и не самые высокие результаты России в международных сравнительных исследованиях PISA, убеждают в том, что отечественная школа испытывает определенные проблемы и находится в процессе перманентной трансформации.

В то же время, перефразируя слова основателя отечественной научной педагогики К.Д. Ушинского, все технологии, новые здания, учебники и прочие большие и малые изменения не дадут никакого результата, если идеи, лежащие в их основе, не пройдут «через голову каждого учителя», как говорил.

При этом и педагогические вузы, и институты повышения квалификации в России подвергаются постоянно и широкой критике со стороны каждого из участников образовательных отношений. Не вступая в заочные споры, мы тем не менее не можем не отрицать разрыв, который существует между тем молодым специалистом, которого сегодня готовят педвузы, и теми учителями, которые необходимы современной школе и современным детям. Особенно в контексте того, что требования к учителю в XXI веке продолжают расширяться и усложняться.

В условиях стремительно меняющегося мира и значительных изменений, происходящих в системе образования, все более острым и социальным значимым становится вопрос подготовки современного учителя, обладающего

всеми важнейшими навыками, знаниями и компетенциями, которые требуются для успешной работы с детьми разного возраста. Меняющиеся и растущие потребности общества, государства, родителей и учеников делают необходимыми для педагогов XXI века не только глубокие познания в определённой предметной области, но и широкий спектр универсальных навыков, а также множества развитых личностных качеств.

По этой причине актуальным для системы высшего педагогического образования является не только вопрос о форме (методах) подготовки будущих учителей, но и вопрос о содержании их подготовки, т.е. вопрос о том, чему необходимо учить и к чему нужно готовить учителей нового поколения. Известный отечественный педагог В. А. Слостёнин отмечал, что проблема профессиональной подготовки учителя – это первостепенная задача педагогической науки, ее стержень и опора [188].

Анализ литературы по проблеме. Анализ литературы по теме данной диссертационной работы позволяет выявить следующие основные направления научных исследований.

В первую очередь, в ходе работы нами были изучены и проанализированы работы по общим проблемам высшего образования в России (О. А. Александрова [8], Я. И. Кузьминов [121], М. М. Юдкевич [121] Н. Г. Яковлева [230] и др.), а также ряд работ, посвященных проблемам непосредственно высшего педагогического образования, в частности (А. Г. Асмолов, Н. В. Горбунова [66], А. Г. Каспржак, А. В. Хуторской [210], Е. М. Ямбург и др.).

Большая группа ученых, среди которых Э. И. Бахтеева [29], Е. Ю. Бухтиарова [41], В. Б. Веретенникова [47], Т. Н. Галинская [55], А. А. Данилина [71], О. Д. Корнеева [114], Е. А. Медник [138], И. В. Мусханова [144] и др., изучает различные аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов. Так, Э. И. Бахтеева отмечает ключевую роль персонализации (индивидуализации) обучения студентов педагогических вузов и колледжей, поскольку «основная цель образования на современном этапе - развитие творческой, инициативной, мотивированной личности, а не только

формирование знаний и умений» [29, с. 36]. Это, по ее мнению, требует изменений в системе подготовки будущих педагогов. Основными элементами персонализации для будущего педагога являются свобода выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявление своей индивидуальности, разработка собственного образовательного трека. Индивидуализированное обучение дает студентам возможность исследовать и развивать свои интересы и увлечения, а также универсальные компетенции [29].

Е. Ю. Бухтиарова отмечает необходимость внедрения новых форм и технологий как в процесс непрерывной подготовки действующих педагогов, так и в процесс обучения будущих учителей. Она отмечает, что «педагогические студии, мастерские, клубные формы работы, мастер-классы, творческие микрогруппы позволяют вести активную профессиональную подготовку преподавателя» [41, с. 18]. Автор пишет о необходимости такой системы подготовки учителей, при которой они постоянно сталкиваются с проблемными педагогическими ситуациями, совместно ищут решения практических (педагогических, психологических, дидактических и иных) задач, что дает возможность найти множество вариантов решения проблемы, позволяет аргументированно защищать свою позицию и способствует развитию молодого учителя и в личностном, и в профессиональном отношении.

А. А. Данилина и С. А. Тришкина в своих исследованиях обращают особое внимание на необходимость постоянного и системного сопровождения будущих педагогов с целью их личностно-профессионального совершенствования. Этот процесс, по мнению авторов, должен включать «создание поддерживающей психологической среды, активацию их рефлексивной позиции для повышения заинтересованности в профессиональном и личностном развитии, а также коллективный анализ сформированности разнообразных умений и навыков» [71, с. 40]. В качестве инструмента для достижения этих целей они предлагают использовать педагогическую мастерскую профессионального развития [71].

О. Д. Корнеева утверждает, что «основное профессиональное качество современного педагога – умение учиться. Для его формирования необходимо в первую очередь сформировать универсальные компетенции» [114, с. 112].

Нами была изучена литература по подготовке будущих учителей в контексте использования в этом процессе инновационных технологий. В результате нам удалось установить следующие ключевые направления в современной научной литературе.

Для повышения качества профессионального образования учителей-предметников важным условием является формирование у них «творческого потенциала учителя», представляющего собой систему личностных способностей. Согласно взглядам А. Х. Назиева, среди наиболее отчетливо проявляющихся личностных способностей выделяются такие способности, как изобретательность, воображение, любознательность и др. [152]. При этом, что очень важно, по мнению И.В. Ященко, творческий потенциал учителя должен рассматриваться как часть его личностно-профессионального потенциала, накопление и развитие которого осуществляется на протяжении всей творческой деятельности педагога [232]. Отсюда становится очевидным, что профессиональное образование будущих учителей-предметников представляется важным жизненным этапом становления их творчества, раскрывающим возможности для инновационного решения разноплановых педагогических задач.

Данное исследование опирается на компетентностный подход, который разрабатывали и изучали как зарубежные ученые (Дж. Рэйвен, Н. Хомский, В. Хутмахер [186]), так и видные отечественные специалисты – И.А. Зимняя [96, 97], Н.В. Кузьмина [120], А.К. Маркова [136], А. В. Хуторской [210], и др.

Профессиональные компетенции находятся в центре внимания многих исследователей. В трудах М. С. Малых [133], З. А. Скрипко [187], Н. А. Шайденко [219, 220] и других учёных рассматриваются общие принципы и особенности формирования профессиональных компетенций. Уровень развития методических навыков учителя, являющихся частью педагогической

компетенции, анализируется в работах И. Н. Роговой [175]. Х. М. Инусова предлагает информационно-коммуникационные технологии в качестве базы для формирования и развития педагогических компетенций [100]. Ряд исследователей видят такую основу в исследовательских компетенциях, например, М. Н. Карпова [107].

Широкое распространение получил подход Н.Ф. Бабиной к структуре профессиональной компетенции педагога (рисунок 1).



Рисунок 1 - Структура профессиональной компетенции преподавателя (согласно Н.Ф. Бабиной) [10]

Говоря о профессиональной компетенции педагога, следует отметить ряд исследований, направленных на определение психолого-педагогических проблем подготовки педагогических кадров. Например, проблемы компетентности и компетенций в психолого-педагогических исследованиях можно разделить на несколько крупных направлений [217]:

– исследования рефлексивных процессов педагогического процесса (В. И. Войтко [52], В. А. Кан-Калик [105]; А. Г. Ковалев [36]; С. В. Кондратьева [45]; В. А. Кривошеев [117]; А. А. Леонтьев [126]; Д. В. Мудрик [139], А. С. Спиваковская [159]; и др.);

– работы по формированию педагогического мышления (В. В. Давыдов [69]; Ю. Н. Кулюткин [122], Е. К. Осипова [155], Г. С. Сухобская [122]; и др.);

– исследования педагогических качеств и способностей (Ю.П. Азаров [6]; Ю. К. Бабанский [19]; Н. В. Кузьмина [119] и др.);

– работы, изучающие педагогические стили деятельности (Е. Н. Волкова [53]; В. И. Загвязинский [91]; А. К. Маркова [136], А. Я. Никонова [136] и др.);

– исследования сферы педагогического сознания и его индивидуальной формы воплощения (Ю. К. Бабанский [19]; В. В. Краевский [116]; И. Я. Лернер [127]; Д. В. Ронзин и др.);

– работы, посвященные профессиональной адаптации, формированию профессиональной направленности и готовности учителя (С. Г. Вершловский, К. М. Дурай-Новакова [85]; Л. Н. Лесохина [49] и др.);

– исследования проблем педагогической этики и профессиональной ответственности (Д. И. Водзинский [51]; и др.);

– работы в области самосовершенствования и самовоспитания учителя (С. Б. Елканов [87]; Ю. М. Орлов [153]; и др.).

Одним из ключевых понятий нашего исследования является понятие «экосистема». Исследованиями в данном направлении занимались такие ученые, как А. В. Бубенчикова [202], М. Е. Вайндорф-Сысоева [43], Э. И. Койкова [204], Е. Ю. Левина [124], М. Л. Субочева [43], И. М. Федоров [202], Н. Ю. Фоминых [205] и другие специалисты.

Многие ученые рассматривают образовательную среду вуза и ее аспекты в контексте формирования различных профессиональных компетенций, среди которых можно выделить таких авторов, как А. С. Андриенко [10], Э. И. Бахтеева [29], А. Н. Витковский [213], С. В. Геркушенко [29], А. В. Глузман [60, 61, 62], Н. А. Глузман [63], Е. В. Забродина [153], И. В. Мусханова [144, 146], Н. И. Наумкин [153], М. А. Николаева [164], А. В. Пеша [164], Е. В. Савенкова [208], Н. Ю. Татаринцева [193], С. С. Хао [209], П. Д. Чистов [213], Н. В. Шрамко [164], А. Х. Яхьяева [230] и др.

Так, например, И. В. Мусханова справедливо отмечает, что образовательное пространство вуза имеет мощный воспитательный и развивающий потенциал. Она называет следующие характеристики высокого

уровня образовательно-развивающего пространства вуза – «широкое использование ИКТ, внедрение передовых педагогических практик, материально-техническое обеспечение учебного процесса, создание специальных центров, обеспечивающих возможность формирования и развития дополнительных компетенций для осуществления профессиональной педагогической деятельности, а также привлечение к работе со студентами опытных педагогов-практиков, в том числе победителей, призеров и лауреатов региональных, всероссийских и зарубежных педагогических конкурсов» [144, с. 78]. Автор отдельно отмечает педагогическую мастерскую как площадку для развития наиболее востребованных в современной школе навыков и компетенций [144].

Н. Ю. Татаринцева, опираясь на исследования В. А. Ясвина, обосновывает наличие в образовательной среде вуза пространственно-предметной, социальной, технологической и субъектной компоненты. Она делает особый акцент на субъектный компонент профессионально-ориентирующей образовательной среды вуза, который направлен на обеспечение роста личностно-профессиональной компетентности студентов. Мы согласны с мнением автора, что для выполнения этой задачи требуется наличие в структуре университета активных студенческо-преподавательских коммуникаций, которые позволяют будущим педагогам осваивать полезный опыт успешных педагогов путем наставничества, кураторства или тьюторства [193]. С. Хао и Е. В. Савенкова фокусируют внимание на значимости проектирования развивающей среды обучения студентов в педагогическом вузе. Они добавляют, что «профессиональное обучение будущих педагогов носит развивающий характер и опирается на активность студентов, их творческие способности» [208, с. 367], что делает максимально актуальным использование инновационных образовательных технологий. А для этого авторы предлагают создание мастерских по развитию *soft skills* (мягких навыков) как развивающего пространства с целью повышения уровня сформированности навыков инновационной педагогической деятельности [209].

А. В. Глузман справедливо отмечает, что педагогический процесс в университете должен быть направлен на создание таких условий, которые бы способствовали формированию студента как активного, творческого участника организации и управления своей учебной работы и будущей профессиональной деятельности» [61].

Проблему формирования гибких компетенций исследовали такие ученые, как Р. Р. Багаутдинов [151], С. Н. Бацунов [30], Ю. М. Давлетшина [101], А. И. Ивонина [101], Н. И. Нагимова [151], О. Л. Чуланова [101], М. А. Фахретдинова [151] и другие.

Исследованиями в области универсальных (метапредметных) компетенций занимались Н. Ю. Ботвинева [40], Ю. В. Громько [61], В. С. Елагина [87], А. В. Хуторской [210], С. С. Шеманаев [222, 223] и другие ученые. Метапредметный подход и универсальные умения (действия, компетенции) как объект изучения в целом рассматриваются такими авторами, как И. Г. Афанасьева [15], И. А. Басова [28], О. В. Баяндина [32], Г. Д. Гуторова [69], Е. В. Евшлова [163], Э. Ф. Зеер [94, 95], С. Н. Олешко [154], А. В. Пеша [163, 164], Н. А. Пронина [174], И. М. Реморенко [199], Н. В. Савина [181], С. В. Титова [196], И. Д. Фрумин [199], С. С. Шеманаев [222]. Универсальные (метапредметные, надпредметные) компетенции будущих учителей являются предметом научных исследований многих авторов, среди которых А. В. Антонова [12], Р. Н. Афонина [16, 17], Н. Ю. Галой [56], А. М. Гарифуллина [57], Ю. Б. Дроботенко [85], К. Р. Круподерова [119], Н. В. Ломовцева [128], З. А. Магомеддибирова [131, 132], Д. И. Михайлова [141], С. И. Остапенко [156], В. И. Писаренко [166] и другие. Ряд авторов – О. А. Беляева [34], Ю. М. Васина [45] и др. – изучают эти аспекты в отношении действующих педагогов общеобразовательных организаций.

И. Б. Байханов считает, что «универсальные компетенции позволяют решать задачи, выходящие за пределы поля профессиональной деятельности» [25, с. 19].

И. Д. Фрумин, И. М. Реморенко с соавторами исходят из понимания универсальных компетенций (компетентностей) как комплексной способности человека действовать определенным образом в конкретной ситуации. По их мнению, в основе каждой из них лежит довольно широкий спектр навыков, знаний и установок, которые проявляются в соответствующих действиях человека в условиях необходимости решения определенной проблемы. В целом авторы этого исследования отмечают, что универсальные компетентности необходимы каждому человеку для личного развития и самореализации, успеха на рынке труда, включенности в общественную жизнь. Они добавляют, что их формирование происходит в процессе непрерывного обучения на протяжении всей жизни, в том числе посредством формального, неформального и информального (спонтанного) обучения [199].

При этом в науке не существует единого подхода к содержанию универсальных компетенций. Многие специалисты (например, Е. В. Евплова и А. В. Пеша) отмечают огромное разнообразие компетентностных моделей и подходов, существующих как в России, так и в других странах. Более того, единства нет даже на понятийном уровне. Параллельно проводятся десятки исследований, посвященных сквозным навыкам, трансферным и трансверсивным навыкам, гибким навыкам (софт скиллс), универсальным учебным действиям, личностным образовательным результатам, метапредметным и универсальным компетенциям (умениям). Помимо этого, специалисты (например, З. А. Саидов [182], Н. У. Ярычев [182] и др.) исследуют навыки XXI века, а другие – надпредметные компетенции, в их числе, С. М. Абаева, В. Г. Беляева, К. С. Тенитилова [194]. Подобная ситуация, как отмечает О. В. Баяндина, требует от каждого исследователя самоопределения в этом многообразии подходов и терминов, использующихся различными авторами для толкования компетенций, их содержания и разновидностей [32].

При этом многие исследователи, которых мы уже упоминали выше, занимающиеся анализом многочисленных подходов и «списков компетенций» («навыков XXI века»), отмечают, что все они так или иначе описывают одни и те

же универсальные способности, которые не ограничены конкретной задачей или ситуаций, и могут использоваться практически в любой профессии. Нюансы значений этих понятий активно обсуждаются в разнообразных научных работах, но «стираются в сформулированных терминологических списках и нормативных документах. Эти различия в использовании терминов для практических целей нерелевантны, как отмечают М. Добрякова, Н. Зилл и другие авторы, проанализировав более 180 наборов (рамок, списков) компетенций, известных в современной науке и практике [199]. Мы разделяем аргументированное мнение группы исследователей, куда вошли крупные отечественные и зарубежные специалисты, что рациональнее всего использовать термин «универсальные компетенции» вместо «навыки XXI века», «универсальные учебные действия», «метапредметные умения (навыки) и пр. [199]

Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Назарова справедливо замечают, что при формировании универсальных компетенций учителя необходимо исходить из того, что их стержнем является профессиональный контекст образовательных программ, а также неразрывность и сквозной характер процесса формирования всех педагогических компетенций. Авторы отмечают, что «формирование универсальных компетенций происходит преимущественно при освоении предметного содержания вузовских дисциплин, педагогических практик (в том числе в рамках педагогической мастерской), научно-исследовательской работы» [85, с. 105].

Вопросы формирования универсальных компетенций будущих учителей посредством различных педагогических технологий и в различных условиях (средах) изучают следующие ученые – О. Е. Акулич [7], Р. Н. Афолина [16, 17], О. А. Бакиева [26], Е. А. Бароненко [27], Ю. А. Бугрова [160], А. А. Долгова [199], А. П. Мишина [160], Н. А. Пахомова [7], И. О. Петрищев [160], Ю. А. Терещенко [199], А. В. Чуракова [214, 215] и др.

А. В. Земкова, К. Р. Круподерова, и В. П. Харитонова исследуют широкие возможности ИКТ-технологий и сетевой активности в формировании универсальных компетенций будущих учителей, которые в том числе

способствует развитию познавательной активности студентов, формированию навыков работы в команде и критического мышления, развитию навыков работы с цифровыми источниками информации [119].

Мы согласны также и с Д. И. Михайловой, которая считает необходимой интеграцию воспитательной работы в педагогических вузах и работы по формированию универсальных компетенций. По ее мнению, изменение классических методов воспитательной работы в педагогическом вузе является ответом на вызовы стремительно меняющегося и глобализирующегося мира и выступает скрытым ресурсом для развития универсальных компетенций студентов [140].

Например, О. Е. Акулич и Н. А. Пахомова рассматривают проектную деятельность в качестве технологии формирования универсальных компетенций. Сложно не согласиться с их позицией, в соответствии с которой проектная деятельность помогает студентам самостоятельно добывать знания, развивает творческое мышление, умение работать в команде [7].

О. А. Бакиева и С. И. Мокроусов рассматривают в качестве современных инструментов развития универсальных компетенций студентов следующие формы работы с ними: педагогический театр, микропроекты и разнообразные арт- и ИКТ-технологии [26].

Е. В. Забродина, С. В. Забродин и Н. И. Наумкин рассматривают пространство технопарка универсальных педагогических компетенций как инновационную площадку подготовки студентов педвузов, где активно используются игровые, проектные и прочие педагогические технологии [153].

Ю. А. Бугрова, А. П. Мишина, И. О. Петрищев в качестве уникальной среды для формирования универсальных компетенций будущего учителя рассматривают коллаборативное пространство «университет – лицей – детский сад», которое обеспечивает непрерывность уровней образования и подготовки педагогических кадров. Ключевым преимуществом такого пространства авторы считают возможность непосредственного совмещения теории и практики и в целом практико-ориентированное обучение [160].

Ряд авторов рассматривает процесс формирования отдельных универсальных компетенций студентов педагогических вузов, педагогических колледжей или практикующих педагогов. Цифровые компетенции будущих педагогов стали предметом изучения в работах Р. Д. Гаджиева [148], Н. А. Глузман [64], Ф. Т. Ергашевой [238], И. Д. Лельчицкого [125], А. П. Сильченко [125], М. Г. Мухидинова [148] и др. Другие универсальные компетенции (проектная, самоорганизация, креативное мышление и пр.) рассмотрены следующими учеными – Н. М. Жданова [90], Е. В. Калюжина [106], Н. В. Савина [180], К. Н. Яхекулович [256] и др.

Большой интерес у исследователей вызывает и тема так называемых «гибких компетенций» (мягких или гибких навыков, софт скиллс) будущих педагогов. Этой теме посвятили свои работы следующие авторы – А. О. Арно [13], А. Л. Голованова [65], П. А. Жукова [91], А. В. Кондратьева [190], Г. А. Кругликова [118], Е. В. Попова [170], Ю. В. Сорокопуд [190] и др.

П. А. Жукова отмечает, что сегодня существует множество разных трактовок гибких навыков, однако каждую из них объединяет одно – гибкие навыки универсальны для большинства профессий и видов деятельности. Не является исключением, разумеется, и педагогическая сфера [91]. Е. В. Попова указывает циклическую взаимосвязь «жестких» и «гибких» компетенций, которая проявляется в том, что для эффективной профессиональной деятельности недостаточно развития только одной группы компетенций. Они тесно взаимосвязаны, как и процесс их формирования, поскольку развитие гибких навыков, как правило, происходит в процессе обучения «жестким» (предметным) знаниям и умениям [170]. Е. В. Попова также добавляет, что анализ практики в педагогических вузах показывает, что формированию гибких навыков уделяется крайне мало времени и внимания, что приводит к дисфункциональным результатам подготовки студентов и снижает адаптационный потенциал молодого педагога, оказавшегося в общеобразовательной организации [170].

При этом некоторые авторы, например, Ю. В. Сорокопуд, отмечают, что формирование гибких навыков является одним из обязательных элементов подготовки будущих учителей. Автор отмечает, что в науке нет единого понимания перечня гибких навыков, и предлагает собственное видение гибких навыков педагога, которое включает в себя сразу 10 элементов – от креативности до самоменеджмента, от эмоционального интеллекта до когнитивной гибкости [190].

А. О. Арно в своих исследованиях опирается на наиболее популярную модель гибких навыков: модель 4К – креативность, критическое мышление, коммуникабельность, кооперация (командная работа). Она предлагает концепцию формирования образовательного пространства, основанную на 4К-модели. В частности, для развития креативности «могут быть спроектированы различные лаборатории и мастерские со свободным доступом к материалам» [13].

Вопросам формирования функциональной грамотности будущих и действующих педагогов посвящены работы следующих авторов - Л. А. Громова [168], А. Ортегрэн [249], С. С. Пичугин [168], А. В. Половникова [178], Е. Л. Рутковская [178], А. А. Сорокин [178], Н. И. Чуркина [216] и др. Мы согласны с мнением Е. Л. Рутковской, что функциональная грамотность является интегральным качеством личности и определяет его способность к эффективному и компетентному действию, умению находить наиболее оптимальные способы решения проблем и реализовывать эти решения на практике. Автор отмечает, что повышению функциональной грамотности будущих педагогов способствует их включение в интерактивные формы организации образовательного процесса [178].

Н. И. Чуркина сравнивает перечень универсальных компетенций по ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» с имеющейся в данный момент структурой функциональной грамотности и констатирует их значительное сходство. Мы солидарны с ней в том, что развитие универсальных компетенций невозможно при несформированности у человека

соответствующей функциональной грамотности. Она приходит к выводу, что универсальные компетенции можно рассматривать как расширительная рамку функциональной грамотности специалиста [216].

Еще одно направление исследований, представляющее интерес для нашей работы, это обоснование технологии «мастер-класс». Здесь мы использовали работы таких ученых, как А.В. Заруба [93], А.Н. Иоффе [104], Т.В. Перевалова [158], Г.А. Ромицына [177], Е.П. Шабалина [218] и др.

Другим ключевым понятием нашего исследования является понятие «педагогическая технология». Здесь мы основывались на трудах таких ученых, как В. П. Беспалько, Н. В. Быстрова [42], М. В. Кларин, М. Х. Хайбулаев [207], Н. Е. Щуркова [42] и др.

Педагогическую мастерскую как особую форму работы в образовательной деятельности рассматривали А. Х. Ахмедьянова [18], Т. А. Бондаренко [39], Л. А. Лазутова [123], И. В. Мусханова [146], Н. А. Мухина [149, 150], Н. Павиани и Н. Фонтана [250] и др. Ряд авторов посвящают свои исследования образовательной (педагогической) технологии мастерских и более детально изучают различные ее вариации – В. Н. Кинцель [217], Н. А. Коньшева [113], И. Д. Лельчицкий [125], С. С. Луткин [129], А. Н. Мустафина [143], А. П. Сильченко [125], И. В. Степанченко [192], Ш. Хао [209], Г. Ф. Шабаева [217] и др. Анализ работ вышеупомянутых авторов позволяет сделать вывод о большом разнообразии направлений, в которых могут использоваться мастерские (как среда, площадка или технология) для достижения целей обучения и воспитания. Кроме того, анализ научной литературы приводит нас к заключению о множественности вариаций мастерских – творческая (художественная) мастерская, мастерская world skills, цифровая образовательная мастерская, авторские варианты (мастерская «Алгоритм исследователя», «Азбука педагогического общения») и др.

Группа исследователей рассматривает возможности использования педагогической мастерской (как среды, площадки или технологии) в образовательном процессе. Среди них следующие авторы - Г. Б. Андреева [11],

А. Х. Ахмедьянова [18], И. Р. Воронина [49], О. Л. Гамова [11], Е. В. Говердовская [146], М. И. Демидович [72], И. Б. Жарова [89], Г. В. Жеребятникова [172], Е. Ю. Иванова [99], Л. Ф. Иванова [100], Н. А. Конышева [113], И. В. Муханова [146], И. А. Мухина [149, 150], Н. В. Потехина [172], Л. А. Сергеева [183], А. Х. Яхьяева [230] и др.

В последние годы наблюдается заметный рост интереса исследователей и практиков к изучению и внедрению в образовательное пространство высшей школы педагогических мастерских, что, помимо прочего обусловлено запросом общества и государства на модернизацию системы подготовки будущих учителей. Как отмечает А. Х. Ахмедьянова, «технология педагогических мастерских в системе высшего образования России активно масштабируется». По оценкам ученого, педагогический потенциал мастерской позволяет на высоком уровне подготовить студентов к будущей профессии и обладать необходимыми профессиональными компетенциями [18, с. 34].

Г. В. Жеребятникова и Н. В. Потехина разделяют подход И. А. Мухиной и определяют «педагогическую мастерскую как многоаспектную и широкую технологию, охватывающую весь процесс обучения с постоянной созидательной деятельностью студентов и их постоянной рефлексией, осмыслением результатов обучения» [172, с. 175].

Нельзя не согласиться с С.А. Сергеевой, которая пишет, что педагогическая мастерская направлена на формирование у студентов индивидуального, личностного стиля педагогической деятельности. Автор справедливо добавляет, что отличительная черта организации мастерских в том, что мастер «создает особую эмоциональную атмосферу, в которой студент может прочувствовать себя творцом, сделать открытие, создать что-то новое и оригинальное» [183, с. 92].

И. Р. Воронина делает акцент на то, что «в педагогической мастерской на занятиях создаются условия психологического комфорта, творческая атмосфера, что способствует личностному росту студентов, развитию их коммуникативных, творческих и иных способностей» [49, с. 190].

И. А. Мухина (один из первых и крупнейших в России исследователей педагогических мастерских) выделяет несколько ключевых принципов, на которых базируется работа педагогической мастерской – ценностно-смысловое равенство преподавателей и студентов, недопустимость критики, свобода и творчество, право выбора, постоянная обратная связь и диалог. Она добавляет, что в педагогический мастерской процесс обучения, идущий путем проб и ошибок, важнее результата [150].

При этом некоторые специалисты рассматривают педагогическую мастерскую как среду для развития не только педагогических компетенций в целом, но и универсальных компетенций в частности, в том числе такие авторы, как М. М. Бетильмерзаева [36], Т. А. Бондаренко [39], А. А. Пляскина [169], Т. А. Юзефовичус [226] и др.

Т. А. Юзефовичус, например, оценивает педагогическую мастерскую как инструмент дидактической коммуникации, позволяющий обеспечить коммуникативное переформатирование педагогической подготовки студентов университета, т. е. перевести ее из репродуктивного в продуктивный режим развития [230]. Педагогическую мастерскую как средство развития креативности описывает К. Н. Яхекулович [256], а в качестве эффективного инструмента развития цифровых компетенций ее рассматривают Е. Плотникова и М. Пирогова [253].

Кроме того, большое значение для нашего исследования имеют *диссертационные работы* последних лет, рассматривающие те или иные аспекты педагогической мастерской. Среди них можно выделить следующие работы:

- Мейчик Г.А. – «Реализация педагогической технологии мастерских в вузе» (2005), в которой автор определяет сущность технологии мастерских, дает их развернутую классификацию, описывая помимо прочего одну из ее разновидностей, а именно педагогическую мастерскую, рассматриваемую автором как средство реализации актуальных тенденций в системе высшего образования [139];

- О.А. Лямкина – «Педагогическая мастерская как форма организации профессионально-творческой подготовки будущего учителя» (2004), в которой автор представляет собственную педагогическую модель развития творческой личности студента в мастерской и определяет условия эффективности функционирования мастерской [130];

- Т.Ю. Макаренко – «Педагогическая мастерская как фактор совершенствования профессионализма учителя» (2009); данная работа посвящена возможностям педагогической мастерской с точки зрения повышения эффективности работы практикующих педагогов, предлагая механизмы планирования и проведения учебных занятий [134];

- Н.И. Белова – «Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательной деятельности» (2000), в которой автор описывает одну из разновидностей педагогической мастерской (педмастерскую построения знаний) и доказывает положительное влияние использования этой образовательной технологии для развития личностных характеристик обучающихся общеобразовательных организаций [33];

- Т. Ю. Герасимова – «Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя» (2005). Автор описывает активные формы и методы обучения, позволяющие вовлечь учителя в творческую деятельность педагогической мастерской [59];

Проведенный анализ научной литературы позволяет сделать следующий вывод – различные аспекты формирования и развития универсальных компетенций и функционирования педагогической мастерской по отдельности довольно широко обсуждаются в научной литературе, причем интерес исследователей к этим направлениям в последние годы продолжает расти. В то же время, на наш взгляд, многие аспекты, связанные с развитием универсальных компетенций будущих учителей в инновационной среде педагогической мастерской изучены недостаточно и требует дальнейшего научного исследования.

В контексте данной диссертационной работы особого внимания требует

анализ двух ключевых понятий – универсальные компетенции (будущего) учителя и педагогическая мастерская. На решение этой задачи направлены следующие два параграфа исследования.

1.2. Универсальные компетенции в системе компетенций современного учителя

Образование формирует интеллектуальный, культурный и экономический потенциал страны и влияет на развитие всех областей человеческой деятельности. Роль преподавателя в этом процессе ключевая. Современный педагог должен уметь не только передавать знания и навыки, но и обучать детей анализу, аргументации, отстаиванию своей точки зрения и уважению мнения других. Чтобы осуществлять образовательную деятельность на высоком уровне, учителю необходимы определённые профессиональные компетенции. Таким образом, развитие профессиональных компетенций будущих преподавателей — одна из ключевых задач современного высшего образования.

Также с целью выявления состояния проблемы нами было осуществлено наблюдение за состоянием дел в подготовке студентов – будущих учителей к профессиональной деятельности. Оно проводилось автором исследования в Чеченском государственном педагогическом университете (ЧГПУ). Исследование проводилось в 2020-2021 учебном году, выборка составила - 200 студентов. Результаты исследования представлены в таблицах 1 и 2.

Опрос показал, что примерно половина студентов, обучающихся в ЧГПУ, не знают, что такое «универсальные компетенции», что еще раз продемонстрировало значимость и актуальность данного исследования. При этом большинство студентов ассоциирует их с гибкими навыками («мягкими компетенциями»).

Таблица 1 – Результаты опроса студентов ЧГПУ об универсальных компетенциях (%)

Вопросы	Доля студентов, выбравших соответствующий вариант, %
Знакомы ли с термином «универсальные компетенции»?	
Никогда не слышали	50,7
Имею представление о данных навыках	23,1
Хорошо знаком (-а) с данным термином	26,2
Подберите наиболее подходящее к термину «универсальные компетенции» словосочетание:	
Soft skills (гибкие навыки)	56,9
Навыки, необходимы для трудоустройства	25,3
Навыки XXI века	6,7
Функциональная грамотность	10,1
Свой вариант	1,0

Большая часть студентов отметила, что формирование универсальных компетенций было бы эффективнее в случае более частого применения активных и интерактивных методов обучения во время учебных занятий. В числе методов обучения, которые, на их взгляд, в наибольшей степени способствуют формированию универсальных компетенций, первые три позиции уверенно занимают педагогическая мастерская, деловые игры и метод кейсов. При этом интересны результаты самооценки студентов, более 80% из которых отметили, что обладают средним или низким уровнем сформированности универсальных компетенций.

Таблица 2 – Результаты опроса студентов о содержании универсальных компетенций и их формировании (%)

Вопросы	Доля студентов, выбравших соответствующий вариант, %
Какие конкретные навыки и умения, по вашему мнению, входят в универсальные компетенции? (можно было выбрать)	
Коммуникация, коммуникабельность	65,7
Работа в команде	59,7
Ответственность	43,3
Цифровые компетенции	28,4

Продолжение Таблицы 2 – Результаты опроса студентов о содержании универсальных компетенций и их формировании (%)

Лидерские навыки	43,3
Функциональная грамотность	22,9
Какие методы обучения способствуют развитию универсальных компетенций? (можно выбрать несколько)	
Анализ конкретных ситуаций (метод кейсов)	58,7
Деловая игра	65,7
Традиционная лекция	9
Индивидуальный проект	13,4
Групповой проект	49,3
Педагогическая мастерская	68,7
Семинар	26,9
Лабораторная работа	4,5
Интернет-технологии	20,9
Оцените свою сформированность гибких навыков от 1 до 10, где 1 - не сформированы, а 10 - сформированы в высшей	
Низкий (от 1 до 4)	23,9
Средний (от 5 до 7)	56,7
Высокий (от 8 до 10)	19,4

Исходя из этого опроса, можно сделать важный вывод, что на момент его проведения студенты ЧГПУ имели слабое представление о универсальных компетенциях и поэтому должным образом не развивали их, а самооценка их сформированности еще раз показывает необходимость развития этих компетенций в структуре профессиональной компетентности будущего учителя.

Понятие «*профессиональные компетенции*» по-прежнему отличается множественностью трактовок. В рамках этой работы мы будем использовать следующее рабочее определение: *профессиональные компетенции* будущего учителя – это совокупность его профессиональных знаний, опыта, устойчивой мотивации для осуществления образовательной деятельности, а также готовность к постоянному самосовершенствованию.

ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» (Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 №121 в редакции 2021 года) предлагает уже устоявшееся и традиционное для ФГОС деление компетенций педагога на три большие группы. Компетентностная модель также детализируется в «Ядре высшего педагогического образования», которая в настоящее время внедрена по всем педвузам, подведомственных Министерству просвещения РФ.

А) *универсальные компетенции* (УК), среди которых системное и критическое мышление, командная работа и лидерство, коммуникация, разработка и реализация проектов и др. Обращает на себя внимание, что упомянутые в этом пункте компетенции, как правило, в научной и другой литературе относят к т.н. «гибким навыкам» («мягким навыкам»);

Б) *общепрофессиональные компетенции* (ОПК), которые напрямую связаны с навыками будущего учителя по работе с обучающимися, построению воспитывающей образовательной среды, контролю и оценки результатов образования обучающихся, разработкой основных и дополнительных образовательных программ, использованию широкого комплекса психолого-педагогических методов и инструментов в профессиональной деятельности;

В) *профессиональные компетенции*, которые не детализируются в данном ФГОС ВО в силу предметной специфики и вытекающих из нее отличий.

Предложим следующую авторскую структуру профессиональных компетенций педагога (на основе рассмотренной выше структуру, ФГОС ВО по направлению «Педагогическом образования и с учетом рабочего определения профессиональных компетенций учителя) (рисунок 2).

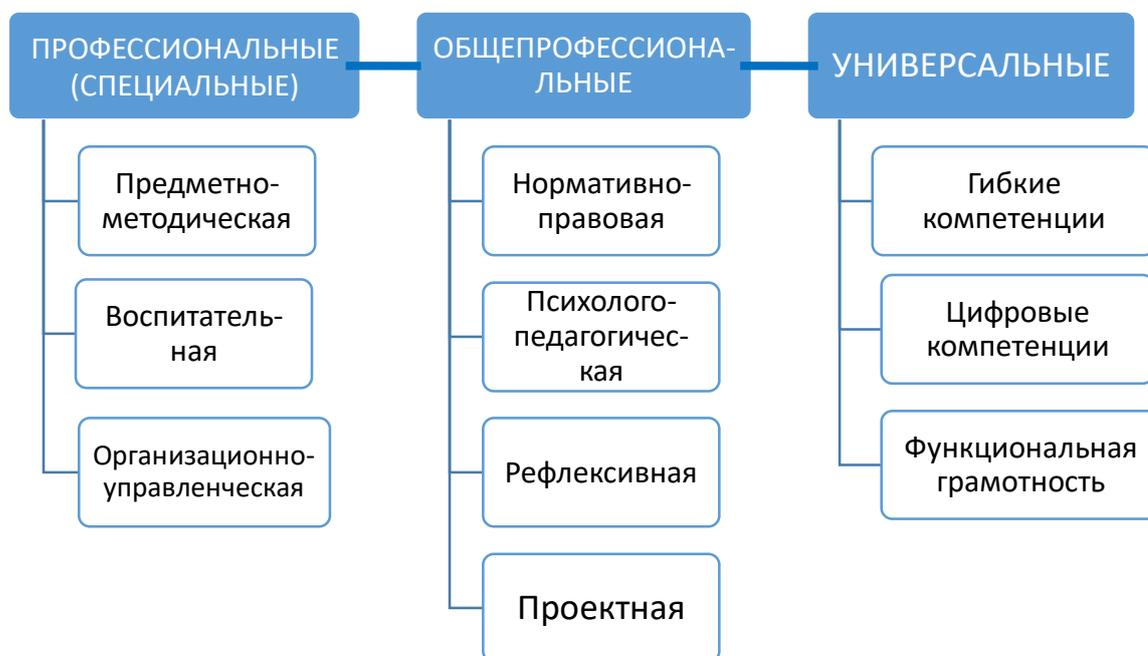


Рисунок 2 - Авторская структура профессиональных компетенций педагога

Эта структура в значительной степени соотносится со структурой компетенций во ФГОС ВО, хотя и имеет определенные различия. С одной стороны, понимаемые в стандарте в узком смысле профессиональные компетенции мы здесь также называем «специальными». Это позволяет избавиться от возможного смешения с характеристикой «профессиональные». Этим мы также делаем акцент, что эти компетенции являются специфическими, присущими исключительно представителям конкретной специальности (например, способность осваивать и использовать теоретические знания по обществознанию при решении профессиональных задач, например и пр.).

В «Ядре высшего педагогического образования», на основе которого сейчас строится профессиональная подготовка педагогов во всех педвузах России, предполагают наличие трех «сквозных» (общих для всех учителей-предметников) профессиональных компетенций (ПК). ПК-1 можно назвать предметной компетенцией, ПК-2 – воспитательной, а ПК-3 – методической компетенцией, требующей знание и умение применять на практике методику преподавания (обществознания, химии, математики и пр.). Поскольку методика преподавания предмета не отделима от собственно знания предмета, то будем называть эту компетенцию предметно-методической. Также в эту группу мы включаем проектную и организационно-управленческую компетенцию

Универсальные компетенции (они отражают общие знания, социальные и личностные способности и позволяют быть успешным вне зависимости от специфики и направления профессиональной деятельности) из стандарта часто упоминаются в научной литературе как метапредметные.

Этот аспект отдельно не упоминается во ФГОС ВО, хотя можно сказать, что его частично можно обнаружить в различных УК, ОПК и особенно ПК. С учетом критической значимости этого умения в современном обществе, направленности всей системы образования на его формирование и развитие, считаем крайне важным включить его как отдельный пункт в группу универсальных компетенций.

Общепрофессиональные компетенции в предложенной структуре мы оставили практически без изменений, лишь объединив часть близких (родственных) ОПК из ФГОС в психолого-педагогическую компетенцию (речь идет об ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-6, ОПК-7 и ОПК-8).

Психолого-педагогическая компетенция – способность воспринимать и передавать психолого-педагогические умения и знания, которые определяют успешность решения многочисленных и разнообразных задач воспитания и профессиональной подготовки по различным предметным направлениям.

Проектные компетенции стандарт относит к универсальным, что, безусловно, верно в современном мире, где трудовые функции работников в любой сфере все чаще и чаще основаны на разработке и реализации различных проектов. Однако в контексте нашего исследования мы решили включить их в группу общепрофессиональных, поскольку при подготовке будущих учителей при реализации технологии педагогической мастерской нами всегда делается особый акцент на педагогические проекты, проекты в системе образования, их специфику, особенности, отличия от проектов в других сферах и т.п.

Как уже было отмечено во введении (и будет подробно описано в дальнейшем), функция педагогической мастерской направлена на формирование и развитие универсальных компетенций, понимаемых нами в более широком смысле, чем в стандарте. Подобный подход может быть обоснован результатами многочисленных отечественных исследований. Например, Л.А. Трубина и Е.Л. Ерохина провели опрос сотен слушателей (методистов, преподавателей педвузов и педколледжей, учителя) по итогам проведенных в МПГУ курсов повышения квалификации. Авторы отмечают проблемы в готовности педагогического сообщества к работе по реализации метадисциплинарного подхода, а одним из приоритетных направлений совершенствования подготовки будущего учителя называют необходимость развития его метапредметных (универсальных) навыков и компетенций [197].

В другом исследовании Н. А. Мухамедьярова и А. Н. Богачев пришли к выводу, что у 45% педагогов (из почти 200 учителей, участвовавших в

исследовании) выявлен средний уровень сформированности метапредметных (универсальных) компетенций, а у 26% - низкий [147].

Все это, как и стремительно растущая востребованность именно универсальных компетенций в информационном обществе XXI века, позволяет нам выделить их в отдельную группу и уделить им основное внимание, как в подготовке будущих учителей, так и в данном исследовании. Их структура изображена на рис. 3. Перейдем к анализу ключевых категорий, отмеченных выше, и начнем с таких понятий как – *цифровая компетентность* и *гибкие (мягкие) компетенции*, подробный анализ содержания которых позволит нам точнее сформулировать одно из важнейших понятий данного диссертационного исследования – «универсальные компетенции».



Рисунок 3 – Авторская структура универсальных компетенций педагога

Акцент именно на эти два понятия (цифровые и гибкие компетенции) особенно значим на фоне цифровой трансформации практически во всех сферах и областях общественной жизни и деятельности человека, внедрения и повсеместного распространения технологий искусственного интеллекта (что можно назвать новой цифровой революцией), повышения доступа к высокоскоростному Интернету и т. д. [159].

Можно констатировать появление в последние годы существенного объема методической, научной и научно-популярной литературы, описывающий различные современные *педагогические технологии*. В целом, в настоящее время в иностранной и российской научной литературе существуют выделяют несколько десятков определений этого понятия. Важно заметить, что в некоторых случаях содержание данного понятия описывается авторами довольно отличным друг от друга образом. Например, В. П. Беспалько пишет, что *педагогическая технология* — это содержательный прием реализации образовательного процесса, проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике. М. В. Кларин определяет «педагогическую технологию как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижение педагогических целей» [207, с. 104]. Н. Е. Щуркова пишет о педагогической технологии как о научном обосновании, во-первых, характера педагогического воздействия на ребенка в процессе взаимодействия с ним, а во-вторых, системы профессиональных навыков педагога, позволяющих установить контакт с личностью ребенка, входящего в культуру [42].

Неудивительно, что при таком большом разнообразии определений у специалистов нет единого понимания признаков (критериев) педагогической технологии. Однако важно отметить, что большинство ученых (часто используя отличные формулировки) фактически использует схожие критерии — фиксированная последовательность действий (т.е. наличие алгоритма необходимых шагов); различные формы взаимодействия педагога и учеников с учетом их индивидуальных особенностей и дидактических принципов обучения; воспроизводимость (как возможность использовать технологию другим педагогом и с другими учениками) и результативность (наличие цели, ожидаемых результатов и критериев для измерения их достижения).

Опираясь на эти признаки, сформулируем следующее авторское и рабочее для нашего исследования определение. *Педагогическая технология – это воспроизводимая и последовательная система (совокупность) приемов и*

форм взаимодействия педагогов и обучающихся с целью достижения определенного педагогически значимого результата.

Как отмечает Н. А. Глузман, «цифровая трансформация проходит на всех этапах процесса познания: от поиска актуальных направлений до апробации полученных результатов. Это требует от будущих преподавателей педагогических вузов владения цифровой компетентностью на высоком уровне, поскольку в будущей профессиональной деятельности им придется широко применять цифровые инструменты для организации командной работы как в образовательном процессе, так и в научно-исследовательской работе» [64, с. 309].

Педагогическая деятельность в рамках цифровой образовательной системы подразумевает расширение списка квалификационных критериев для учителей. Согласно требованиям новой версии профессионального стандарта учителя он должен обладать широким спектром ИКТ-компетенций – от умения использовать ресурсы информационно-образовательной среды до умения работать с цифровой информацией, от навыков цифровой безопасности до участия в образовательных онлайн-коммуникациях, от использования цифровых ресурсов в образовательных целях до ведения электронной документации (например, электронного журнала).

При анализе темы применения цифровых навыков в педагогической практике целесообразно обратиться к «Европейской рамке цифровых компетенций педагогов» (DigCompEdu). Этот документ часто упоминается в зарубежных и отечественных источниках и состоит из трёх частей: «Профессиональные компетенции педагога», «Педагогические компетенции» и «Компетенции учащихся». Полный набор включает 22 компетенции, разделённые на шесть групп [254]:

1. Профессиональное участие (организационная коммуникация, профессиональное взаимодействие, рефлексивная практика, непрерывное развитие цифровых навыков и пр.).

2. Электронные ресурсы (их выбор, создание и изменение ЦОР,

управление, защита и обмен электронными (цифровыми) образовательными ресурсами).

3. Преподавание и обучение (обучение с использованием ЦОР, совместное обучение, самостоятельное обучение).

4. Оценивание (различные методы и формы оценивания, умение получать и использовать обратную связь от учеников, коллег и родителей и пр.).

5. Расширение прав и возможностей учеников (доступность и инклюзивность, индивидуализация обучения, активное вовлечение учащихся).

6. Повышение цифровой компетенции учеников (информационная и медиаграмотность, создание онлайн-контента, электронные коммуникации и сотрудничество, решение технических проблем).

Эти функции выходят за пределы того, что обычно считается цифровой компетентностью. Скорее, это комплекс навыков учителя для решения профессиональных задач в цифровом мире. Формирование и развитие этих навыков – предмет научного интереса ученых, педагогов-практиков по всему миру. Вне всяких сомнений, это сложная задача, требующая внимания как в процессе получения академического образования, так и в рамках неформального и информального образования.

Формирование этих навыков в рамках педагогического образования представляет собой сложную задачу, требующую внимания в процессе обучения, научных исследований и в процессе обучения на различных дисциплинах, входящих в программу высшего педагогического образования.

Во время практических занятий и при организации самостоятельной работы в рамках подготовки будущих учителей важно отрабатывать следующие *цифровые навыки и умения*:

- поиск и классификация цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в существующих источниках;
- включение ЦОР в учебные занятия;
- создание видеоуроков и учебных курсов с использованием интерактивных технологий;

- создание обучающего сайта с помощью конструктора сайтов (например, на базе Tilda и т. п.);
- создание и ведение сообществ (групп) в социальных сетях;
- умение использовать онлайн-доски для совместной учебной работы (Miro, МТС Линк, Sboard и т. п.);
- разработка и реализация коллективных образовательных онлайн-проектов.

Как показывают многочисленные исследования (например, работа Э. Д. Алисултановой, М. С. Ибрагимовой и М. З. Исаевой [9]), активное использование ИКТ-технологий, что является следствием высокой цифровой компетентности педагога, обеспечивает более высокий уровень успеваемости обучающихся.

При формировании гибких навыков педагогов (soft skills) следует учитывать федеральный проект «Учитель будущего», который требует от педагогического сообщества переосмысления профессиональных компетенций. Ключевая роль отводится так называемым «soft skills» - «мягкие (гибкие) навыки». Профессия педагога связана с постоянным взаимодействием с другими людьми, требует высокого уровня развития эмоционального интеллекта и т. д., что формируются в процессе профессионального развития.

В настоящее время разработаны различные модели soft skills и не существует единого подхода к классификации гибких навыков. Их список может сильно отличаться, но, как правило, всегда включает следующие навыки и умения: креативность, тайм-менеджмент, коммуникабельность; эмоциональный интеллект; кооперация как навык работы в команде; лидерство, гибкость и адаптивность, и другие.

Результатом обучения в вузе является не только освоение необходимых предметных (профессиональных) компетенций, но и развитие у студентов навыков командной работы, креативности, развитого эмоционального интеллекта, лидерских навыков, которые традиционно относят к так называемым «мягким» или «гибким» навыкам. Высокий уровень овладения ими в

значительной степени определяет успешность будущей педагогической деятельности.

Многолетний мировой опыт показывает, что формирование «жестких» и «мягких» навыков происходит в единстве. В настоящее время стало общепризнанным и научно доказанным то, что гибкие и жесткие навыки не существует отдельно друг от друга. По оценкам как ученых, как и работодателей роль «мягких» навыков в успешности профессиональной деятельности даже выше, чем роль предметных (hard skills) знаний.

Согласно оценкам вузов США и Бостонского колледжа, в частности, значимость «гибких» навыков в современном мире стала даже выше, чем значимость предметных знаний. Об этом, помимо прочего, свидетельствуют и опросы работодателей – как в России, так и в мире. Уровень сформированности гибких компетенций уже довольно давно научились оценивать в измеримых количественных показателях, в том числе посредством разнообразных диагностических инструментов, использованных нами во время опытно-экспериментальной работы в рамках данного исследования.

Многие специалисты исследуют проблему развития различных гибких компетенций. Н. И. Нагимова, Р. Р. Багаутдинов, М. А. Фахретдинова отмечают, что «гибкие» навыки — необходимый для успешной профессиональной деятельности набор надпрофессиональных, неспециализированных навыков, являющихся сквозными, и не связанных с определенной предметной областью» [151, с. 80]. Они включают следующие оценки ключевых компетенций педагогов в образовательных организациях [151]:

- общительный и способный эффективно общаться с преподавателями и студентами;
- решение проблем, высокая моральная компетентность, креативность и инициатива, эмпатия; характеризуется целеустремленностью, ответственностью, энтузиазмом и творчеством.

Ученые единодушны в том, что только предметные знания в постиндустриальном обществе не могут гарантировать профессиональный или

личностный успех. Следовательно, современный специалист, обладающий низким уровнем сформированности гибких навыков, будет испытывать значительные затруднения самореализоваться в качестве профессионала.

В современной научной и публицистической литературе широко популярна концепция 4К-компетенций, куда входят креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация (умение работать в группе), которые сегодня считаются базовыми гибкими навыками [13].

В рамках данного исследования важно сформулировать и уточнить понятие «*универсальные (метапредметные) компетенции*». В России метапредметный подход получил развитие в конце 20 века в научных школах А. В. Хуторского и Ю. В. Громько, а впоследствии понятия «метапредметная деятельность», «метапредметный результат» стали частью Федерального государственного образовательного стандарта. При этом, как и в случае с гибкими компетенциями, единого подхода к пониманию метапредметных компетенций не сформировано. Разные авторы, как отечественные, так и зарубежные, предлагают различные интерпретации этого понятия и включают в него различные компетенции.

В соответствии с ФГОС под метапредметными компетенциями понимают способы деятельности, которые применимы не только в процессе обучения, но и при решении жизненно важных проблем. При этом акцент делается на то, что эти способы могут быть усвоены в рамках нескольких учебных предметов одновременно.

Важно отметить, что большинство отечественных ученых отмечают, что деление навыков в зарубежной педагогической литературе на жесткие и гибкие навыки по своей сути аналогично принятым в российской теории и практике понятиям предметные и метапредметные (универсальные) компетенции.

При этом на практике большинство ученых использует понятие «метапредметные результаты или компетенции» в контексте обучающихся общеобразовательных организаций, а понятие «универсальные результаты или компетенции» - в отношении студентов вузов или организаций СПО,

содержательно описывая их как синонимы.

В контексте исследования мы рассматриваем *универсальные компетенции* в более широком, чем принято в педагогической литературе, смысле. Для целей данного научного исследования *универсальные компетенции* рассматриваются как единство гибких компетенций, цифровых компетенций и функциональной грамотности. На наш взгляд, подобная формулировка может считаться обоснованной. Во-первых, содержание понятия «универсальные компетенции» и формулировка дефиниции «функциональная грамотность», используемая в международных сравнительных исследованиях, крайне близки по смыслу. Достаточно сравнить данное выше определение метапредметных компетенций и следующие общепринятое определение функциональной грамотности как способности человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Во-вторых, цифровые компетенции сегодня стали настолько универсальны, востребованы и необходимы, что без них сложно представить эффективную деятельность практически любого специалиста. При этом важно отметить, что тип цифровых задач, стоящих перед специалистами самых разных сфер, во многих аспектах может быть схожим. Создание презентации, инфографики или диаграммы, запись и монтаж видеоурока, публикация статей, заметок и постов в социальных сетях, ведение страниц (сообществ, пабликов) в соцсетях, запись подкастов, создание и проведение онлайн-опросов, викторин, тестов, игр – все это и многое другое актуально сегодня не только для учителя, но и для дизайнера, программиста, бизнесмена, флориста, коуча, трейдера и т. д. Поэтому вне всяких сомнений, мы можем отнести цифровые компетенции к группе универсальных.

В-третьих, как уже отмечалось, круг традиционно выделяемых исследователями гибких и универсальных компетенций в целом совпадает и включает в себя одни и те же умения и навыки. Все это позволяет нам

использовать в целях данного исследования более широкое понимание универсальных компетенций как триединство гибких компетенций, цифровых компетенций и функциональной грамотности.

Ряд исследований показывают значительные проблемы в сформированности универсальных компетенций как у студентов педвузов, так и у практикующих педагогов.

Как отмечает В. С. Елагина, метапредметный подход к педагогической подготовке студентов обеспечивает развитие личностных качеств будущего учителя – способность быстро адаптироваться к различным обстоятельствам, креативно мыслить и генерировать новые идеи, эффективно работать с информацией и т.д. [87].

Эти исследования и тенденции изменения системы образования и общества в целом еще раз подтверждают необходимость дополнительного и значительного акцента в подготовке будущих учителей на развитие универсальных компетенций. На наш взгляд, успех профессиональной деятельности педагога в огромной степени зависит именно от сформированности этих компетенций.

Содержание и пространство педагогического образования в России динамично трансформируется под влиянием современных тенденций, возможностей, внутренних ресурсов, а также стратегических факторов внешней среды. В настоящее время произошла переориентация в подготовке будущего учителя. В спектре формируемых у него компетенций одно из важнейших мест занимает функциональная грамотность. Под данным видом грамотности применительно к будущему педагогу понимается совокупность знаний и навыков, которые будут необходимы для оптимального участия человека в культурно-общественной, социально-экономической жизнедеятельности общества, а также для собственного личностного развития, его способность решать широкий спектр социальных задач [206].

Одно из главных требований к современному педагогу – постоянное профессиональное развитие и самосовершенствование, что предполагает

регулярный обмен знаниями и лучшими практиками обучения и воспитания. Этот процесс связан с внедрением, трансляцией, распространением и обменом опытом, которые можно назвать диссеминацией. Это особый метод распространения и освоения опыта, подходящий для конкретных нужд получателей и предполагающий развитие. Диссеминация помогает распространять инновационные практики среди широких масс, адаптируя и иногда совершенствуя отдельные элементы инновационной разработки или инновационную систему в целом.

Диссеминация – это процесс распространения инновационных педагогических систем и передового педагогического опыта до педагогической общественности. Мы полагаем, что данный термин является более удачным для условий педагогического процесса, чем слишком широкое понятие «распространение», поэтому далее в исследовании мы будем его использовать в качестве рабочего.

Профессиональное сообщество использует множество каналов (направлений) диссеминации:

- информационные - выпуск и издание литературы, публикации в Интернете, в том числе образовательные блоги, каналы, сообщества, сайты и пр.;
- коммуникационные - профессиональные события (конференции, форумы, «круглые столы»);
- обучающие - организация обучающих семинаров, тренингов или мастер-классов и организация более продолжительных программ обучения;
- экспертные - оценка и поддержка участников процесса диссеминации.

Существует множество форм диссеминации педагогического опыта, например:

1. Открытые уроки и внеучебные занятия.
2. Методические дни (недели).
3. Консультации и практические занятия.
4. Педагогические советы.

5. Дебаты и дискуссии.
6. Мастер-классы и педагогические мастерские.
7. Обучающие и деловые игры.
8. Педагогические форумы, конференции и фестивали др.

Мы считаем, что одной из наиболее важных и эффективных форм диссеминации педагогического опыта является мастер-класс. *Мастер-класс* является важной формой обобщения и распространения образовательных знаний, имеющей специфическую структуру. Мастер-класс обычно опирается на передовые теории и концепции, на основе которых автор представляет собственную методику. Большинство специалистов (Г.А. Ромицына, Е.А. Латыпова и др.) рассматривают мастер-класс как современную технологию обучения, которая используется с целью профессиональной подготовки специалистов различных профессий, в том числе, разумеется, педагогов [177]. Другие исследователи (Т.В. Перевалова, например) отмечают, что мастер-класс является современной формой диссеминации лучшего педагогического опыта [158]. Третьи ученые (Е. П. Шабалина, например) добавляют, что мастер-класс представляет собой интерактивную форму обучения учащихся, студентов и учителей (в широком смысле – обучения кого угодно) [218].

С позиции А. Н. Иоффе, *мастер-класс* – событие в образовательной сфере, базирующееся на интерактивном представлении оригинальных примеров практики преподавания, основанной на вовлечении участников, с целью повышения мотивации к развитию в профессиональном плане и усилению интереса к передовым педагогическим практикам [104].

Начиная с 2004 года, мастер-классы как конкурсные испытания проводятся в рамках всероссийского конкурса профессионального мастерства «Учитель года России». Одним из инициаторов его внедрения в конкурсной программу был А. В. Заруба, который называет мастер-класс концентрированным выражением некоторой темы в ее предметной области, в системе образования, в поликультурном пространстве [93]. С позиции А. В. Зарубы, мастер-класс следует рассматривать как театрально-педагогическое действо на сцене, когда

школьники (студенты, педагоги) вместе с преподавателем анализируют сложные стороны изучаемого явления [93].

Для целей данного исследования можно использовать следующее определение: мастер-класс – это современная интерактивная технология обучения и распространения передового педагогического опыта.

Мастер-класс позволяет поделиться своими знаниями в области образования и имеет в качестве основы проверенный и эффективный опыт его автора. На таких занятиях обсуждают и демонстрируют практическое применение основных принципов методики для преодоления педагогических трудностей. Этот процесс является общим для всех участников мастер-класса, что способствует передаче и практическому освоению авторской педагогической мысли.

Мастер-класс предлагает новые подходы к обучению и организует творческий процесс для решения педагогических проблем в условиях благоприятного психологического климата, где участники активно сотрудничают ради общей цели. Разыгрывание различных ситуаций, как важный элемент большинства мастер-классов, раскрывает творческий потенциал его участников. Ключевая задача мастер-класса — распространение новых (авторских, малоизвестных, оригинальных) педагогических подходов и популяризация желания и стремления к непрерывному самообразованию. В связи с этим весь процесс проведения мастер-класса должен быть направлен на развитие самостоятельности и достижение поставленных целей.

Таким образом, можно сделать следующие *выводы*.

Современные условия обуславливают необходимость модификации списка профессиональных навыков учителя для формирования его субъектности в образовательной среде. Обновлённый список содержит многочисленные цифровые компетенции, навыки командной работы и сетевого взаимодействия и многие другие, которые мы включаем в понятие «универсальные компетенции». При этом для соответствия уровню современных требований, будущему специалисту необходимо не только успешно заниматься в системе специально

организованной подготовки, но и непрерывно работать над собой, профессионально самосовершенствоваться [62].

Как показывают исследования и имеющиеся практики, в системе высшего педагогического образования необходимы изменения, которые бы усилили ее акцент на развитие универсальных компетенций.

1.3. Педагогическая мастерская как образовательная система

Педагогическая мастерская как компонент образовательной экосистемы. Одной из главных тенденций в современной системе образования можно считать создание **образовательных экосистем**. Их появление и развитие в образовании открывают возможности для трансформации образовательного процесса.

Все **экосистемы** отличаются способностью изменяться в ответ на разнообразные внешние факторы и обстоятельства, связанностью ее внутренних элементов и подсистем, способностью распределять имеющиеся ресурсы для достижения наибольшей эффективности и обеспечения устойчивого развития [224], [110].

По мнению А. В. Уткина и К. В. Шевченко **экосистема** характеризуется следующими особенностями: «разнообразие участников, человекоцентрированность, децентрализованное управление, разнообразие ресурсов, интегрирующие решения (платформы и центры знаний), широкие возможности для реализации способностей каждого участника и эффективность всей системы в целом благодаря кооперации» [200, с. 182]

Исследование М. Е. Вайндорф-Сысоевой и М. Л. Субочевой раскрывает суть понятия «экосистема» в контексте образовательного процесса. Они создали модель, которая отражает специфику взаимодействия участников образовательного процесса в экологической системе [43].

Работа И. М. Федорова посвящена сравнению понятий «образовательная среда» и «образовательная экосистема», которые он называет идентичными. И. М. Федоров считает, что экосистемы есть следствие процесса глобализации и

нового взгляда на среду как на биологическую систему, для которой характерно усложнение и увеличение социальных взаимосвязей и стремительное развитие технологий. Он отмечает, что образовательная экосистема включает в себя «социальное, культурное и пространственно-предметное, архитектурное и природное окружение, создающее условия для формирования различных компетенций» [202, с. 249]. Автор добавляет, что образовательные экосистемы возникают в условиях сетевых моделей взаимодействия, когда каждый участник (в данном случае, прежде всего, педагог) является не только объектом (исполнителем), и субъектом принятых решений. В такой образовательной экосистеме необходимо, чтобы педагог согласовывал свою деятельность на личном уровне с деятельностью всего сообщества на групповом уровне.

Образовательная экосистема включает в себя две большие группы элементов: субъекты (педагоги, обучающиеся, родители, администраторы) и неживые объекты (от здания школы и отдельных классов до используемых информационных технологий и оборудования), определяющие характер взаимоотношений между ее участниками.

Экосистемность современных образовательных сред проявляется в том, что любой педагог одновременно выполняет множество разнообразных ролей и функций – создает обучающие материалы и делится ими в сети, взаимодействует с учениками и их родителями, коллегами и администраторами, социальными партнерами образовательной организации. При этом он соблюдает требования ФГОС, профстандарта и в целом законодательства, применяет в работе разнообразные цифровые ресурсы и т. п.

Учитель выступает в роли создателя и потребителя цифрового образовательного материала, контактирует с учениками, коллегами, руководством, родителями и социальными партнёрами учебного заведения. Он соблюдает требования и стандарты федерального государственного образования, профессиональные нормы, опирается на нормативно-правовую базу и применяет ресурсы цифровой образовательной среды в своей работе.

Е. Ю. Левиной, Е. Н. Прокофьевой считают, что «развитие

образовательных экосистем выступает в качестве новой нормы образовательной деятельности, которая позволит повысить качество образования, реализовать в обучении ориентированный на личность подход» [245, с. 40].

Н. Ю. Фоминых определяет *«образовательную экосистему как самоорганизующуюся, саморазвивающуюся, саморегулирующуюся адаптивную образовательную среду»* [205, с. 292]. Они отмечают, что «такая среда приобретает черты экосистемы, где каждый индивид имеет право выбора для себя комфортной, персональной, высокоэффективной, экологической образовательной и впоследствии профессиональной ниши» [205, с. 293].

Именно такой *сомоорганизующейся, саморегулирующейся и адаптивной средой* является *педагогическая мастерская*.

Современный учитель должен не столько передавать детям определенные предметные знания, сколько способствовать их интеллектуальному росту, умению понимать и применять знания на практике, анализировать, синтезировать и оценивать их. Как утверждает П. Фрейр, с которым мы абсолютно согласны, «задача учителя – подстрекать ученика к тому, чтобы он с помощью предлагаемых материалов научился лучше понимать объект изучения, а не получал все в готовом виде и в полном объеме от меня» [242, р. 31].

По мнению В. Захариаса, ученик в школьные годы только начинает процесс обучения, который будет длиться на протяжении всей жизни. Одновременно, как отмечает исследователь, мнение которого мы также разделяем, в школе он приобретает понимание того, как жить в современном глобализирующемся мире, в котором требуется высокая степень конкурентоспособности, которая больше, чем когда-либо, потребует готовности учиться и постоянно переучиваться [257]. Для подготовки учителей, способных готовить детей к стремительно меняющемуся миру, безусловно, необходимы инновационные и эффективные педагогические технологии.

Масштабные изменения, происходящие в последние десятилетия в системе образования, стали причиной разработки и внедрения значительно числа инновационных педагогических технологий, которые призваны повысить

уровень интеллектуального развития школьников и студентов, создать дополнительные условия и возможности для их творческой самореализации, а также обеспечить актуальность и востребованность получаемых знаний и опыта. Эти обстоятельства объясняют необходимость всестороннего изучения современных педагогических технологий в процессе подготовки студентов педагогических вузов и внедрения этих технологий в процесс их обучения и воспитания.

Эффективной средой для внедрения разнообразных инновационных форм и технологий обучения многие ученые называют *педагогическую мастерскую*. При этом нельзя не отметить, что в науке нет единства по поводу того, чем именно является педагогическая мастерская. Часть авторов называет ее технологией, другие специалисты – формой обучения, третьи – средой или площадкой, четвертые – методикой обучения.

Как отмечается в исследовании Н. Павиани и Н. Фонтана, педагогическая мастерская – это технология групповой работы, характеризующаяся коллективным построением знаний, основанным на анализе действительности и обмене опытом, при котором знание является не только конечным результатом процесса обучения, но и основой для построения новых знаний. Таким образом, в процессе обучения развиваются отношения, в которых педагоги и студенты вместе создают результаты педагогического процесса [249].

Н. Бастос и Дж. Бустос отмечают, что педагогическая мастерская позволяет встроить будущего учителя в школьную реальность, позволяя наставнику и наставляемому бросать вызов множеству проблем и успешно решать их совместными усилиями [149].

В педагогической мастерской студент обучается на практике, в исследовании и создании ситуаций, которые поощряют новые поиски, открытия, способствуют пониманию и реконструкции знаний.

И. А. Мухина трактует педагогическую мастерскую как активную форму обучения, которая направлена на развитие личности каждого обучающегося через коллективное и самостоятельное открытие нового знания и опыта [149].

Л. А. Лазутова определяет ее как инновационную методику для организации совместной творческой деятельности обучающихся, способствующую раскрытию личностного потенциала каждого [123].

Согласно анализу учебных и научных материалов специалистов понятие «мастерская» возникло в российской системе образования в 1990 году и по сей день не получило должного распространения в практике подготовки будущих педагогов. На наш взгляд, образовательный потенциал педагогической мастерской достаточно велик, что позволяет использовать ее как ценный инструмент для решения многих актуальных для вузов России проблем страны – например, проблему недостаточной практической ориентированности высшего образования, недостаточный уровень сформированности универсальных компетенций, низкий уровень мотивации обучающихся и др.

В своем диссертационном исследовании, посвященном педагогической технологии мастерских в вузе, Г. А. Мейчик отмечает, что лежащие в ее основе идеи получили распространение в общеобразовательной школе, но практически не внедрились в высшем образовании [139]. Она рассматривает широкий спектр мастерских, дает им развернутую классификацию, определяет ее отличительные особенности и решаемые в системе образования функции. При этом она не делает акцент именно на педагогическую мастерскую. По ее мнению, в целом мастерская является инновационной педагогической технологией, которая характеризуется универсальностью с точки зрения возможности ее использования в подготовке специалистов различных профилей. Автор определяет «мастерскую как технологию организации учебных занятий в вузе, которая позволяет создать творческую атмосферу, психологический комфорт, а также ситуацию активного сотворчества и взаимодействия между педагогом и студентами» [139, с. 15]. Г. А. Мейчик приводит к выводу о высокой эффективности технологии мастерских в системе высшего образования, поскольку она способствует существенному приросту ключевых компетенций обучающихся. По содержанию она разделяет мастерские на мастерские

построения знаний, мастерские письма или пластики, педагогические мастерские [139].

В другом диссертационном исследовании Н. И. Белова описывает первый тип мастерских, а именно педагогическую мастерскую построения знаний (далее – ПМПЗ), которая рассматривается автором как средство развития личности обучающихся в процессе изучения ими предметов естественнонаучного цикла. Впрочем, исследователь делает оговорку, что ПМПЗ способствует развитию умственной самостоятельности, становлению ценностно-смысловых ориентаций и положительным изменениям в когнитивной и других сферах личности обучающихся при изучении любых предметов [33].

Н. И. Белова, как и другие ученые, характеризует педмастерскую как «многомерную интегрированную образовательную технологию», основанную на принципах постоянной рефлексии, сотворчества педагога и обучающихся, вариативности и др. В заключении своей работы автор приходит к выводу об успешности применения ПМПЗ как новой образовательной технологии в обучении школьников, поскольку она способствует росту их познавательной активности, снижению уровня тревожности и проблем в общении, а также помогает выработать навыки рефлексии [33].

О. А. Лямкина в своем диссертационном исследовании определяет «педагогическую мастерскую как динамичную, вариативную и интегративная форму организации профессионального обучения форма, осуществляемую в совместной диалоговой деятельности педагога (мастера) со студентами, а также характеризуется рефлексивной личностно-деятельностной организацией, погружение в педагогический процесс и направленностью на творческое самообразование, саморазвитие и самореализацию личности» [130, с. 7]. Автор ставит педмастерскую в один ряд с другими формами организации обучения (лекциями, семинарами, собеседованиями, лабораторными занятиями и т. п.) и при этом доказывает ее самостоятельность и отличительные признаки.

Т. Ю. Макаренко в своей диссертации обращается к изучению применимости педмастерской для совершенствования профессионализма

учителей в рамках постдипломного образования (ДПО). Т. Ю. Макаренкова пишет, что педагогическая мастерская выполняет следующие функции:

- «расширение профессиональных умений педагогов;
- обеспечение интенсивного роста эффективности профессиональной деятельности;
- стимулирование осознанного профессионального самообразования;
- повышение личностной значимости, личностного смысла профессиональной работы» [134, с. 21].

Реализация учебного процесса в педагогической мастерской способствует раскрытию и развитию потенциала студента за счет планомерного погружения в учебную и познавательную-творческую деятельность.

Особенности организации образовательного процесса в педагогической мастерской создают условия для получения каждым участником новых знаний и опыта путем самостоятельного или совместного поиска и открытия. безусловно, влияет на формирование творческой личности будущего педагога, а также на раскрытие творческого потенциала действующих учителей, что было экспериментально подтверждено в ходе диссертационного исследования Т. Ю. Герасимовой [59].

Анализ существующих определений позволяет сделать следующий вывод: педагогическая мастерская представляет собой форму обучения, основанную на творческой деятельности и совместных исследованиях педагогов с целью получения новых знаний или создания новых продуктов.

В качестве рабочего определения данного понятия здесь и далее мы будем использовать следующую дефиницию: *педагогическая мастерская – это инновационная, динамичная, вариативная и интегративная образовательная система в экосистеме современного педагогического университета, объединяющая информацию, субъектов и технологии образовательного процесса на новых методологических и психолого-педагогических основаниях в целях профессиональной подготовки учителя новой формации.*

Большой интерес представляет вопрос о классификации педагогических мастерских. На наш взгляд, очень интересна и значима классификация педагогических мастерских, предложенная Т. Ю. Макаренковой в ее диссертационном исследовании о педагогических мастерских. Она пишет, что педмастерские по характеру присвоенного опыта могут быть *элементарными, аналитическими, новационными* и *инновационными*.

В *элементарной педмастерской* отрабатываются отдельные профессиональные операции, например, составление онлайн-тестов или приемы педагогически грамотной похвалы или критики на основе предложенных инструкций и алгоритмов. В *аналитической мастерской* различные педагогические приемы, методы и технологии подвергаются коллективному анализу, усваиваются и апробируются на практике.

Новационная мастерская предполагает презентацию педагогом-новатором новых и, как правило, малоизвестных (но при этом неавторских) методик, содержание которых демонстрируется аудитории (посредством тренинга или мастер-класса). Участники подобных занятий становятся не просто пассивными слушателями, а активными участниками интерактивного педагогического действия, направленного на освоение новых методов и технологий в образовании.

Наконец, *инновационная педмастерская* предполагает систему работы в авторском варианте – на основе оригинальных авторских программ [60].

В целях данного научного исследования мы предлагаем расширить данную классификацию, введя в научный оборот еще одну разновидность педагогической мастерской, а именно *интегративную педагогическую мастерскую*. Ее отличительная черта состоит в том, что она содержит в себе элементы всех предыдущих (элементарной, аналитической, новационной и инновационной). Другими словами, в интегративной педагогической мастерской параллельно (с разными группами студентов и разными наставниками) могут изучаться:

- отдельные профессиональные действия (например, способы автоматической проверки домашних заданий – элементарная педагогическая мастерская);
- классические педагогические приемы или технологии (например, приемы, составляющие основу технологии критического мышления, - аналитическая мастерская);
- малоизвестные или неизвестные студентам педагогические методики (например, различные методики крупных педагогов-практиков, в том числе победителей и призеров педагогических конкурсов – новационная педагогическая мастерская);
- авторские методики (методика обучения музыке в школе А. В. Зарубы, которую он сам преподает студентам, например – инновационная педагогическая мастерская).

Фактически четыре описанных Т. Ю. Макаренко вида педмастерских выступают в качестве 4 уровней для интегративной педагогической мастерской. Среди других ее признаков можно выделить более широкое и разнообразное содержание (программу) обучения, возможность одновременной работы с разными группами студентов (с различным уровнем подготовки и мотивации), а также возможность вовлечения в учебный процесс в качестве наставников самих студентов (на элементарном и аналитическом уровнях, например).

С одной стороны, интегративная педмастерская сложнее в организации, планировании и контроле. С другой стороны, она выглядит более доступной (в организационном, кадровом, финансовом отношениях), поскольку позволяет задействовать студенческие ресурсы и не требует постоянного присутствия педагога-новатора, реализующего собственные авторские программы.

В соответствии с *системным подходом*, мы рассматриваем педагогическую мастерскую как систему, компонентный состав которой представлен на рис. 4. Все компоненты системы являются равноправными по значимости и представляют собой отдельные подсистемы. Рассмотрим каждый компонент системы подробнее.

Целевые установки являются системообразующим компонентом, поскольку от них зависит функционирование всех остальных компонентов. Можно выделить следующие *цели деятельности* педагогической мастерской:

1. Создание дополнительных условий для эффективного образования и практической подготовки будущих учителей, обладающих самыми востребованными и необходимыми профессиональными компетенциями.
2. Повышение престижа педагогической профессии, педагогического образования в целом.
3. Усиление мотивации и повышение заинтересованности будущих учителей в получении новых знаний, саморазвитии и самосовершенствовании.
4. Формирование специальной образовательной среды творческого характера, мотивирующей студентов и преподавателей к взаимодействию и коммуникации с целью эффективной реализации творческого потенциала студентов и преподавателей.

Субъектный компонент педагогической мастерской представлен четырьмя подсистемами.



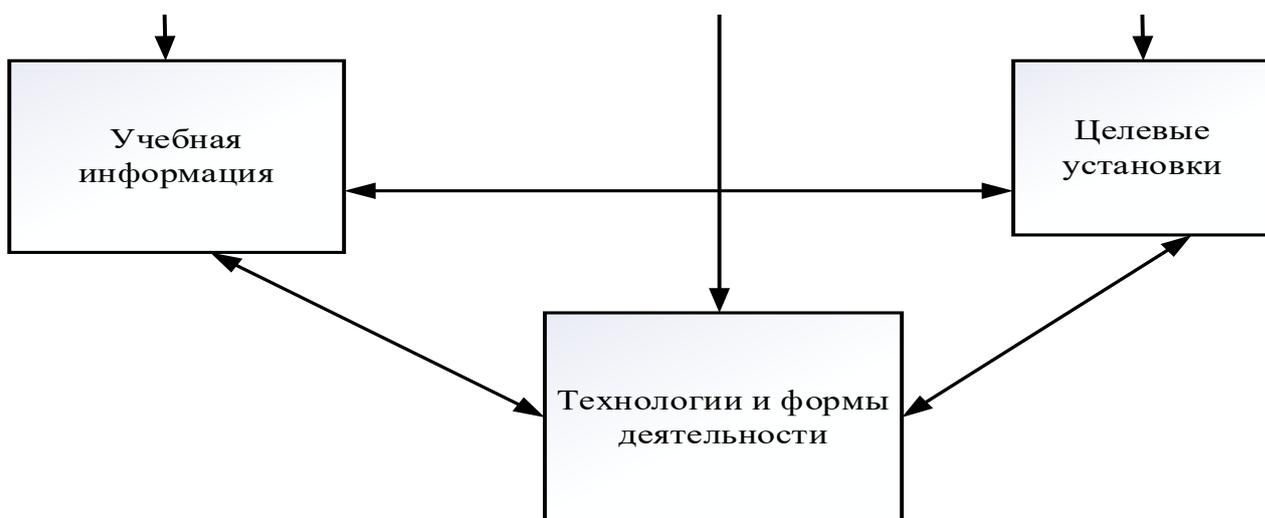


Рисунок 4. Система педагогической мастерской

Во-первых, преподаватели (педагоги) – преподаватели университета, специалисты педагогической мастерской, которые напрямую занимаются обучением студентов в системе педагогической мастерской. Во-вторых, экспертное сообщество педагогов, куда входят опытные педагоги (наставники) общеобразовательных организаций (в том числе учителя – победители, призеры, лауреаты региональных и всероссийских этапов конкурсов педагогического мастерства – «Учитель года России», «Учитель будущего», «Флагманы образования» и др.). Являясь опытными экспертами и носителями передовых педагогических практик, они оказывают разнообразную (в том числе методическую) поддержку как студентам в процессе обучения в инновационной среде педагогической мастерской, так и ее специалистам, например, при определении основных направлений работы, реализации стратегических проектов и пр.

Третьей подсистемой выступают студенты, занимающие центральную роль в системе педагогической мастерской, поскольку развитие их педагогических (прежде всего, универсальных) компетенций, их подготовка к будущей профессиональной деятельности является миссией и главной целью педагогической мастерской. При этом студенты взаимодействуют как с преподавателями и экспертным сообществом педагогов, так и с обучающимися общеобразовательных организаций, работа с которыми – неотъемлемый элемент технологического компонента предложенной системы.

Наконец, четвертая подсистема, входящая в субъектный компонент системы педагогической мастерской, — это обучающиеся общеобразовательных организаций, проведение занятий с которыми является обязательной частью осуществления процесса обучения в педагогической мастерской. Большинство специалистов справедливо заключают, что именно этот компонент является важнейшим в любой образовательной среде [24].

Учебная информация – подсистема, определяющая содержание процесса обучения в педагогической мастерской. Очевидно, что учебная информация в данном контексте – это динамично изменяющееся информационное поле, включающая в себя как педагогические технологии, приемы и методы, которым обучают студентов, так и непосредственно весь объем передаваемых знаний и формируемых умений и навыков.

Технологический компонент включает технологии и формы учебной деятельности (см. рис. 5). Рассмотрим подробнее формы и технологии обучения студентов в педагогической мастерской.

Мастер-класс нового поколения. Одним из наиболее успешно зарекомендовавших себя способов проведения учебного занятия является мастер-класс. В научной литературе этой теме уделяется гораздо меньше внимания, чем другим педагогическим технологиям.

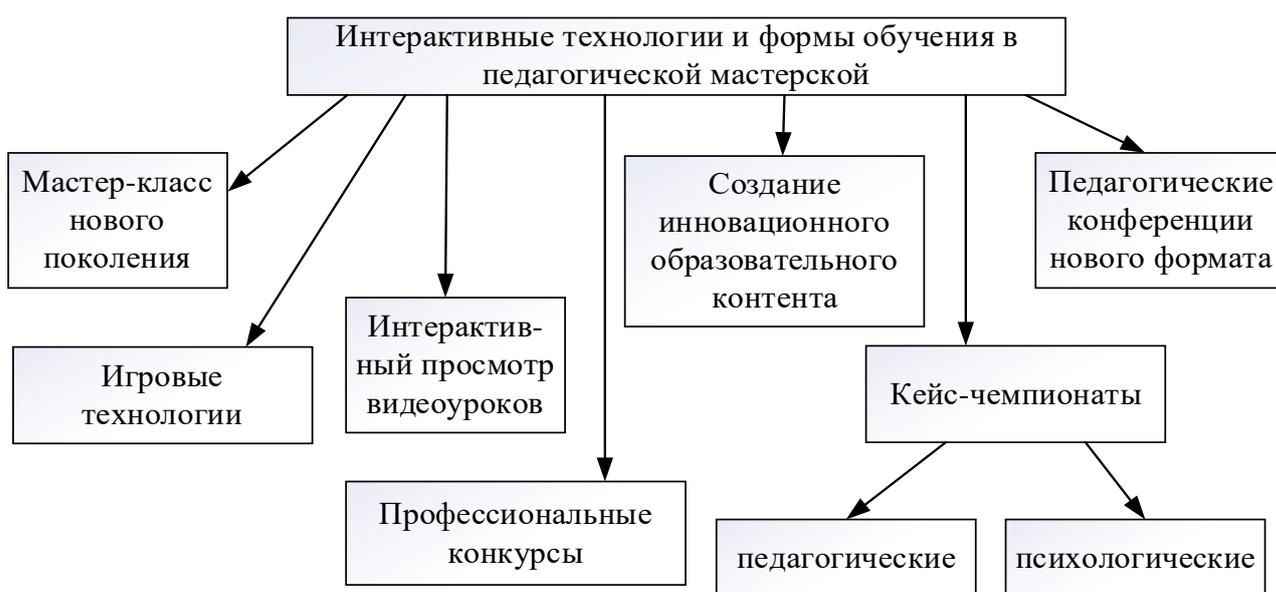


Рисунок 5. Формы деятельности в педагогической мастерской

Поэтому наблюдается относительно небольшое количество научных статей, описывающих его особенности, методики проведения, основные элементы, роль в образовательном процессе и в повышении квалификации педагогов, и в целом статей, описывающих само понятие и содержание мастер-класса.

В параграфе 1.1 мы сформулировали такое определение данного понятия. Мастер-класс – это современная интерактивная технология передачи знаний и распространения передового педагогического опыта. Рассматривая мастер-класс нового поколения, следует отметить, что мастер-класс традиционно считается одним из наиболее сложных видов публичных выступлений. Его сложность для учителей заключается еще и в том, что это непривычный для них формат работы. Многие педагоги могут иметь 30-летний стаж работы, за который они не провели ни единого мастер-класса. В то же время мастер-класс справедливо называется в числе самых эффективных и одновременно эффектных форм взаимодействия с аудиторией, своеобразной квинтэссенцией педагогического мастерства [236].

Проблема классического мастер-класса заключается в том, что он, как правило, не имеет продолжения – ни для спикера, ни (в особенности) для аудитории. Мастер-класс, безусловно, может оставить то или иное послевкусие у аудитории, вызвать интерес к представленной теме, но обычно де-факто его воздействие зачастую заканчивается после его завершения, особенно если впоследствии идут выступления других спикеров [236].

В педагогической мастерской мастер-класс ни в коем случае не завершается на сцене, где он был представлен. Напротив, возможно, самое важное и ценное начинается после того, как смолкнут аплодисменты (если, конечно, исходить из оптимистичного сценария). Ниже представлен алгоритм взаимодействия наставников педагогической мастерской ЧГПУ со студентами по их сопровождению при подготовке мастер-класса, его публичном представлении и дальнейшей работе с его содержанием (рис. 6).

Рассмотрим этапы *алгоритма*.

1. Отбор темы. Первый, но крайне сложный шаг для большинства спикеров – определение темы выступления. Как правило, студенты, выражающие желание провести мастер-класс, не могут самостоятельно сформулировать тему своего выступления, либо имеют очень обобщенное представление о ней. В подборе темы могут помочь следующие приемы и инструменты:

- мозговой штурм студентов и специалистов Педагогической мастерской;
- проведение мастер-класса на основе идей известных и авторитетных специалистов в сфере воспитания, педагогики, психологии, саморазвития, *soft skills*;
- просмотр мастер-классов и лекций известных спикеров на конференции TED или участников конкурса «Учитель года России» по выбранной теме и т.п.

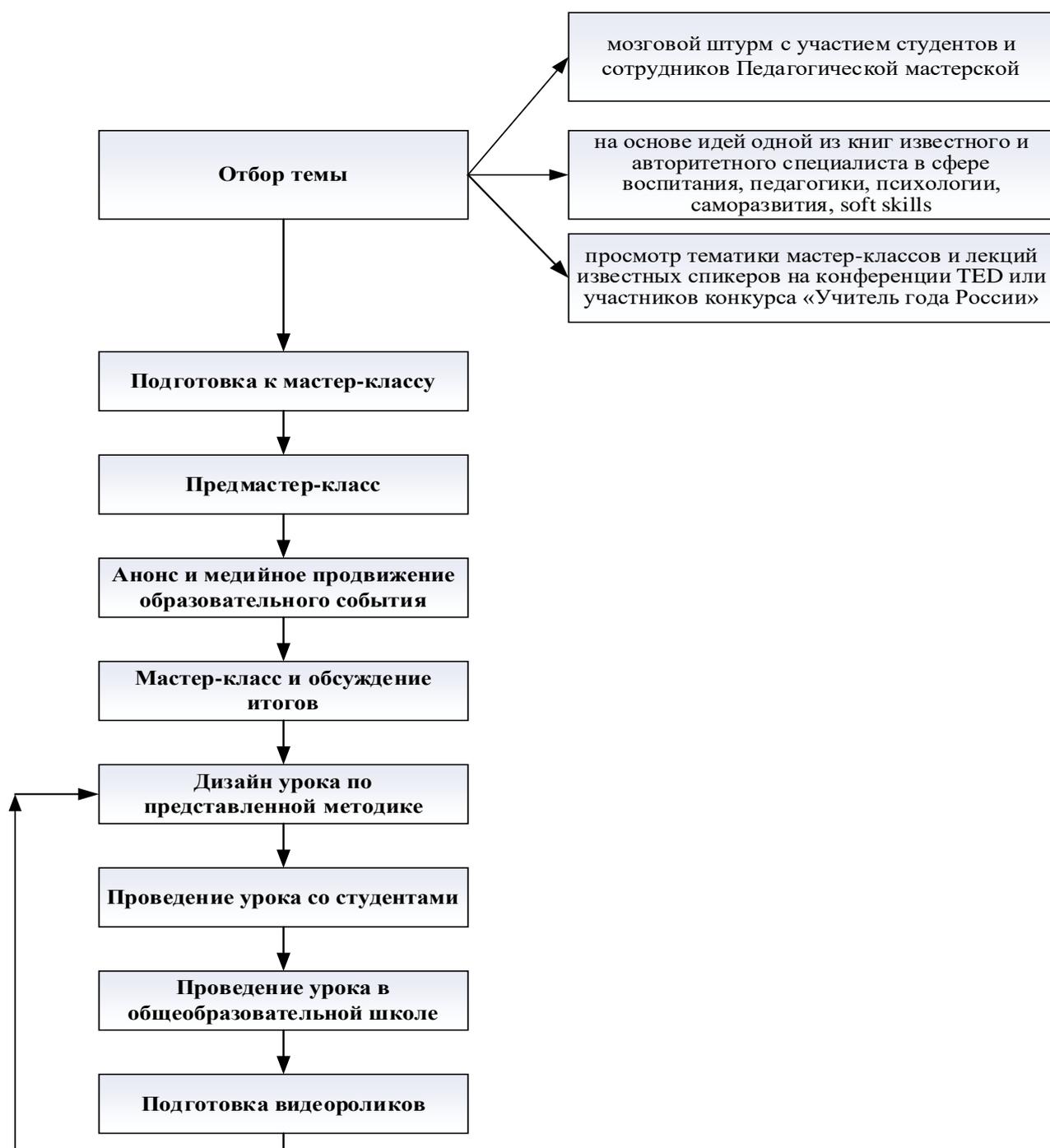
2. Подготовка к мастер-классу.

После определения темы, обсуждения базовых элементов его содержания и дедлайнов, студент самостоятельно готовит план и первый вариант текста и презентации выступления. Для этого наставники Педагогической мастерской помогают студенту с подбором литературы, ссылками на статьи и видео по данной или смежной теме.

3. Предмастер-класс.

Важнейшим элементом подготовки к публичному выступлению является так называемый предмастер-класс, по своей сути очень напоминающий взаимодействие с фокус-группой. Это своеобразный «закрытый показ» чернового варианта мастер-класса перед небольшой аудиторией, состоящей из сотрудников педагогической мастерской и (это обязательный пункт) нескольких однокурсников (друзей, подруг) студента. На этом этапе очень важной является изначальная психологическая установка – мы прямо говорим студенту, что это лишь репетиция, которая допускает ошибки и неудачи. Более того, эти ошибки, скорее всего, даже необходимы и будут исключительно полезны во время

проведения собственно мастер-класса. Мы создаем благоприятную психологическую атмосферу, толерантную к ошибкам. Причем предмастер-класс представляет собой максимально интерактивную форму взаимодействия. Аудитория не просто слушает спикера, между нами возникает постоянный диалог – вопросы, предложения, исправления, улучшения, обсуждение тех или иных аспектов выступления. Причем обратную связь в обязательном порядке дают также и однокурсники выступающего.



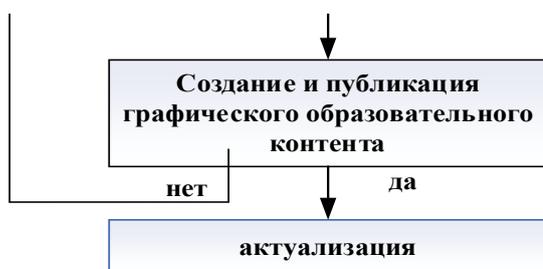


Рисунок 6. Педагогический алгоритм организации и проведения *мастер-класса* в педагогической мастерской

Чтобы избежать возможных затруднений при оценивании, мы предлагаем (как опцию) небольшой чек-лист оценки выступления, который содержит в себе следующие элементы: 3 момента, которые вам больше всего понравились; 3 момента, которые можно сделать лучше; оцените эстетичность презентации по 10-балльной шкале; что вам было непонятно; лучшая идея выступления. Такое «формативное», постоянное оценивание в данном случае является более эффективным, чем «суммирующее», когда общие оценки, советы и замечания выражаются после выступления.

В данном случае можно опираться на фундаментальные исследования знаменитого шведского ученого, нейрофизиолога А. Эрикссона. Его исследования (впоследствии популяризированные журналистом М. Гладуэллом и названные «правилом 10 тысяч часов») показывают, что для значительного успеха в любом деле требуется не только многолетний упорный труд [238]. Тысячи часов обучения в любой сфере могут быть бесполезны без «вдумчивой практики» и постоянной обратной связи с учителем (тренером, наставником). В своих книгах он подчеркивает значимость моментальной обратной связи, то есть немедленного исправления ошибочного действия (речь может идти о любой сфере – игра на пианино, броски в баскетболе, публичные выступления) [225]. Научные исследования, проведенные А. Эрикссоном, позволяют сделать вывод, что подобный формат предмастер-класса действительно необходим и полезен. Надо отметить, что предмастер-класс (с учетом всех предложений и замечаний) по просьбе студента или наставника может быть проведен еще один или два раза, в том числе в день главного публичного выступления. Предварительное

выступление перед небольшой и максимально благожелательной аудиторией позволяет заметно снизить страх и волнение перед основным мастер-классом, так что предмастер-класс выполняет еще и компенсаторную функцию [237].

4. Анонс и медийное продвижение образовательного события.

Этот этап можно считать сквозным – по сути он начинается с момента определения даты выступления и продолжается даже после его завершения. Проведение мастер-класса всегда подразумевает яркую информационную кампанию с целью широкого привлечения не только студентов, но и действующих учителей и преподавателей, а также всех заинтересованных лиц. Для этого используются как рассылки среди студентов и размещение плакатов на стендах и стенах педвуза, так и публикации пригласительно-ознакомительных материалов в ярком и современном дизайне в соцсетях (образец одного из них представлен на рисунке 7).

Для привлечения дополнительного внимания могут использоваться и более эффективные и креативные приемы. Например, подготовка небольшого квеста, элементы (QR-коды) которого могут появиться в кабинетах, коридорах вуза или даже за его пределами. А нахождение ответов на поставленные вопросы приводит его участников к информации о том, где, когда и на какую тему пройдет мастер-класс.



Рисунок 7. Пример визуального материала для анонса мастер-класса

Другой хорошо зарекомендовавший себя способ – это запись видео, в котором будущий спикер приглашает всех желающих посетить мастер-класс, кратко объясняет важность темы и говорит о том, чему может научиться аудитория благодаря его выступлению. Видеоролик может содержать и мини-интервью профессоров, опрос студентов, которые демонстрируют значимость темы мастер-класса. В данном случае активное сотрудничество с пресс-службой вуза и студенческой медиагруппой позволяет распространить информацию о предстоящем событии и существенно повысить интерес к нему.

Важно отметить, что, занимаясь продвижением мероприятия, мы используем предпринимательский подход. По сути, организаторы рассматривают мастер-класс как своего рода «коммерческое» образовательное событие, например, платный тренинг от известного коуча, успех которого зависит от числа людей, оплативших занятие и пришедших на него. Поэтому мастер-классы в педагогической мастерской ЧГПУ, которые, разумеется, являются совершенно бесплатными и открытыми для всех, как правило, вызывают интерес у широкой аудитории. А подобные установки, помимо прочего, заставляют также и спикера сделать все возможное, чтобы расширить аудиторию своего выступления, «продать билеты» на него и «получить максимальную прибыль».

5. Мастер-класс и обсуждение итогов.

Проведение мастер-класса является, безусловно, главной, но далеко не последней точкой в описываемом алгоритме работы со студентами. Данный этап наиболее понятен и привычен по содержанию, поэтому в целях данного исследования его детализация вряд ли необходима. Важнее другое – обязательное последующее обсуждение итогов мастер-класса со спикеров, разбор его положительных и отрицательных сторон, самооценка и рефлексия студента. Причем формат работы предполагает как разбор «по горячим следам», т.е. сразу после выступления, так и последующий анализ, в том числе с просмотром видеозаписи мастер-класса.

6. Дизайн урока по представленной методике.

В основе педагогических мастер-классов, как правило, один или несколько педагогических приемов, методов, та или иная образовательная технология и т.п. После завершения мастер-класса работа с его содержанием продолжается. Среди важнейших принципов работы педагогической мастерской практико-ориентированность – прикладной, практический характер работы и направленность на формирование знаний, навыков, умений, компетенций, необходимых в педагогической работе. Наша общая цель – способствовать практическому освоению теоретических знаний и умений. Для этого студент и наставник совместно работают над планом (технологической картой) урока в общеобразовательной школе, который, разумеется, предполагает освоение той или иной предметной темы, при этом включая в себя методы и приемы, предложенные во время мастер-класса. Например, если мастер-класс был посвящен использованию определенного образовательного приложения, то урок по обществознанию в 10 классе на тему «Государственный бюджет» сопровождается интеллектуальными викторинами в том же приложении на этапах актуализации материала и первичного закрепления нового материала, а завершается онлайн-опросом для проведения рефлексии.

7. Проведение урока со студентами.

Следующий этап – апробация подготовленного проекта урока на занятии со студентами. Как правило, в педагогической мастерской реализуется практика, во время которой студент (который провел мастер-класс) проводит урок со своими одноклассниками или группой студентов младшего курса. Важно, что на такие занятия приглашаются преподаватели вуза, которые предоставляют студенту-учителю обратную связь. Совместный анализ урока позволяет студенту скорректировать содержание своего урока, учитывая физиологические, психологические и прочие особенности детей соответствующего класса.

8. Проведение урока в общеобразовательной школе.

Апробация знаний и умений, полученных во время подготовки к мастер-классу и проведению первого урока, продолжается на школьном занятии. По

согласованию с администрацией школы на урок приглашаются учителя и методисты, которые после его завершения обсуждают его итоги вместе со студентом. Все это особенно важно потому, что дает студенту возможность дополнительной (иногда и первой) педагогической практики.

9. Подготовка видеороликов.

После завершения мастер-класса осуществляется запись короткого видео, в котором спикер рассказывает о его основных идеях (или же подробно останавливается на одной главной идее). Причем запись предполагает обычно 2 формата – сверхкороткое видео (до одной минуты для его публикации в соцсетях) и 3-5-минутное видео, более детально раскрывающее содержание выступления (для его загрузки в видеохостинг). Нельзя не отметить множество положительных эффектов этого этапа:

- развитие навыка публичных выступлений у студентов как одного из важнейших soft skills;
- сохранение и распространение лучших педагогических и иных идей;
- создание банка материалов с эффективными педагогическими практиками;
- увеличение числа студентов, обучающихся в инновационной среде педагогической мастерской, повышение их интереса к саморазвитию и обучению.

10. Создание и публикация образовательного контента.

Заключительный этап работы – это разработка студентом (совместно со специалистами педмастерской) образовательного контента, содержащего ключевые элементы и идеи его мастер-класса, в виде инфографики, чек-листов, плакатов, рабочих листов, онлайн-тестов и т.п. Созданный контент публикуется в канале Педагогической мастерской в Telegram, сообществе в ВКонтакте. Этот этап не только позволяет распространить наш опыт и лучшие идеи, но способствует освоению студентами современных сайтов, программ и приложений для работы с изображениями, графического дизайна и пр. – еще

одному универсальному умению, которое будет полезна в профессиональной деятельности для будущего специалиста в любой сфере.

Таким образом, мастер-класс из единичного мероприятия превращается в активную и всестороннюю педагогическую практику, в индивидуальный курс по повышению педагогического мастерства и развитию гибких компетенций. Мастер-классы, проводимые в педагогической мастерской, значительно выходят за рамки его классического формата, расширяют и углубляют его, обеспечивают комплексную дополнительную подготовку будущего учителя.

Мастер-классы способствуют развитию различных универсальных компетенций – цифровой грамотности (создание презентаций, использование современных цифровых ресурсов), гибких навыков (креативность, гибкость, коммуникабельность, ораторское мастерство и пр.). Причем это развитие происходит как напрямую (если тема мастер-класса непосредственно связана, например, с креативностью или использование различных ЦОР в образовательном процессе), так и косвенно (например, развитие командной работы и навыков сотрудничества во время мастер-класса, предполагающего групповое взаимодействие его участников).

Предложенный алгоритм работы со студентами (рис. 6), на взгляд автора данного исследования, может быть с успехом использован в любом педагогическом вузе страны. Более того, теоретически он мог бы стать частью образовательной программы в вузах по аналогии с индивидуальным проектом в школе. Как бы это могло выглядеть? У всех студентов помимо базовых и элективных курсов есть дополнительный (обязательный или по выбору – это уже предмет дискуссии) курс – «Мастер-класс».

В течение семестра задача студента заключается в подготовке под руководством научного руководителя мастер-класса, включающего в себя все (или большую часть) описанных в данном исследовании этапов. Представление своих мастер-классов могло бы стать частью яркого педагогического форума или фестиваля, организованного педвузом в сотрудничестве с региональными

органами исполнительной власти и муниципальными органами, осуществляющими функции управления в сфере образования.

Интерактивный просмотр видеоуроков. Поиск более действенных форм, методов и технологий обучения детей, подготовки студентов педагогических вузов и повышения квалификации работающих педагогов приводит к осознанию необходимости пересмотра традиционного формата организации образовательной деятельности. Использование информационно-коммуникативных технологий в образовательном пространстве позволило преподавателям использовать и такую форму как просмотр записи уроков учителей. В работе Cisco Annual Internet Report за 2018-2023 гг. авторами, которой являются действующие педагоги актуализируется проблема использования разнообразных видеоматериалов непосредственно на уроках с обучающимися в общеобразовательных организациях или (реже) в высших учебных заведениях [234].

Видео становится главным форматом контента в любой сфере, в том числе образовательной. Как подчеркивается в ежегодном отчете Cisco Annual Internet Report (2018–2023), к 2023 году более 80% глобального трафика данных представлено в видеоформате, что свидетельствует о его эффективности при изучении различных дисциплин [234].

Цифровизация образования вызвала широкий интерес к различным аспектам использования видеоуроков в образовательном процессе: специалисты описывают эффективность применения видеоконтента в условиях пандемии и функциональные возможности различных онлайн-сервисов, целесообразность их применения при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, трансляцию онлайн-уроков по национальному телевидению [201]. Значительное число научных статей посвящено использованию видеоуроков в различных предметных областях – от математики и инженерного дела до рисования и языков [221].

В отечественном научном дискурсе все чаще появляются работы, рассматривающие вопросы использования видеоматериалов в качестве средства

обучения. В частности, В. И. Писаренко отмечает высокую эффективность аудиовизуальных технологий для обучения студентов. Она подчеркивает, что преподавание иностранного языка на основе аудиовизуальных технологий положительно влияет на успеваемость студентов и играет ключевую роль в формировании и развитии коммуникативных компетенций обучающихся [252].

С этим согласны и большинство школьных учителей – по данным исследования И. В. Мусхановой и М. М. Бетильмерзаевой, 67% педагогов считают, что видеоконтент имеет значительные преимущества перед другими форматами реализации учебного взаимодействия [145].

Значимость использования видеформата, в частности, просмотра уроков на занятиях по методике преподавания тех или иных предметов обсуждается в отечественном психолого-педагогическом дискурсе последние двадцать лет. Так, еще в 2003 году В.А. Щенев писал, что одним из условий успешности подготовки современного учителя может стать показ примеров педагогического труда высокого творческого уровня, а для этого необходимо «использовать видеозаписи уроков и других форм организации учебно-воспитательного процесса» [221].

Однако, несмотря на важность использования технологии просмотра уроков победителей различных конкурсов педагогического мастерства, педагогов-новаторов, работ, анализирующих данный формат обучения, в настоящее время недостаточно, что подчеркивает актуальность данной работы. При этом опыт работы автора данного исследования показывает, что подобная форма занятий с обязательным последующим обсуждением или домашним заданием в виде письменного анализа довольно эффективна. Причем специалисты настаивают на том, что просматривать собственные уроки (индивидуально или вместе с методистами и педагогическим коллективом) необходимо и самим педагогам. Билл Гейтс, известный бизнесмен и филантроп, благотворительный фонд которого уделяет большое внимание проблемам образования во всем мире, одно из своих редких публичных выступлений посвятил теме значимости обратной связи для педагогов, а в числе главных

способов ее обеспечения назвал видеозапись уроков с их последующим анализом [58].

Исходя из вышеизложенного, в данном исследовании представлен новый подход к просмотру видеоуроков для подготовки будущих и действующих учителей.

Как известно, одна из особенностей современного человека – это снижение способности к концентрации. Неспособность сосредоточиться на чем-то одном в течение относительно длительного времени – отличительная черта нынешнего поколения детей и взрослых, которая лишь усиливается в результате массивного воздействия информационных раздражителей (триггеров) в виде сообщений, уведомлений от смартфонов и планшетов.

В результате люди все чаще стремятся находиться одновременно и в сети, и в реальном мире. Типичным явлением стала ситуация, когда человек смотрит телевизор, но при этом практически все время использует телефон – обновляет ленты соцсетей, пишет сообщения, читает комментарии, просматривает видео и т.п. Подобное явление часто называют дабл-скринингом.

Известный британский специалист Линда Стоун в своих работах ввела термин «постоянное частичное внимание», суть которого в попытке ничего не пропустить и находиться «онлайн» и «офлайн» в один и тот же момент времени. Л. Стоун определяет этот концепт как стремление справляться со всем, в то время как на самом деле человек ни на чем в полной мере не сосредоточивается. Общее число взаимодействий становится столь большим, что индивид не способен сфокусироваться на каждом из этих взаимодействий в отдельности [240]. Итогом этого является снижение когнитивных способностей, прежде всего, ухудшение процессов запоминания и внимания, что искусственно провоцирует возникновение симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Исходя из вышеизложенного, следует констатировать, что традиционный формат использования видеоуроков, их пассивный просмотр, недостаточен как механизм воздействия на когнитивную сферу обучающегося, в частности на

восприятие. Пассивное восприятие происходящего на экране не способствует глубокому пониманию и тем более освоению используемых педагогических приемов, средств и технологий. Урок, каким бы интересным и даже захватывающим он ни был, не способен обеспечить постоянный и высокий уровень вовлеченности студентов. Все это приводит нас к важному выводу – дети и студенты не могут в полной мере сосредоточиться даже на произведениях массовой культуры, несмотря на то, что они создаются на протяжении многих месяцев, а иногда и лет лучшими режиссерами, сценаристами, актерами и другими деятелями искусства, используют многочисленные и дорогие спецэффекты и широко рекламируются. Следовательно, мы не можем питать иллюзий по поводу того, что студенты будут сфокусировано воспринимать и анализировать видеозапись урока в течение 45 минут подряд. К тому же, запись уроков часто оказывается в низком разрешении, с плохим качеством звука. Проблемы могут возникнуть и при просмотре в вузах или колледжах, материально-техническая база которых также не всегда соответствует новейшим стандартам [78].

Опрос, проведенный автором данной работы среди студентов нескольких педвузов, в котором принимало участие около 80 студентов третьих курсов разных специальностей показал, что большинство из них (58% - 46 респондентов) вообще не встречались с таким форматом обучения как просмотр записей школьных уроков. 24 человека (30%) отметили, что смотрели уроки 1-2 раза в течение первых двух лет своей учебы. Лишь 10 студентов заметили, что смотрят уроки на занятиях в вузе регулярно (более 2 раз в семестр). Большинство смотревших уроки рассказали, что подобные занятия проходили следующим образом – сначала они в течение 40-45 минут без перерывов смотрели запись занятия, а затем преподаватель давал развернутую характеристику увиденного, после чего интересовался мнением студентов о преимуществах и недостатках проведенного урока, этапах урока и используемых методах [77]. В итоге просмотр урока фактически превращается в лекцию, которая считается наименее эффективным методом обучения – как по мнению самих обучающихся [236], так

и по мнению учителей и экспертов. Причем неэффективность лекций подтверждается и многими научными исследованиями, в том числе в других сферах [239], например, при обучении в медицинских вузах. Алгоритм реализации технологии интерактивного просмотра видеоуроков представлен на следующем рисунке.



Рисунок 8. Педагогический алгоритм организации интерактивного просмотра видеоуроков

Интерактивный просмотр видеоуроков определяется нами как образовательная технология подготовки и переподготовки учителей, основанная на их творческой и групповой работе по изучению и анализу школьного занятия посредством соответствующей видеозаписи, а также созданию и демонстрации собственных альтернативных вариантов его проведения с использованием предварительно разработанного рабочего листа [78].

Данная технология позволяет решить ряд важных задач, стоящих перед системой переподготовки и повышения квалификации педагогов:

- обеспечение большей практико-ориентированности обучения;
- внедрение метода кейсов в образовательный процесс;
- развитие универсальных компетенций (прежде всего, креативности, навыков командной работы, коммуникативных навыков, гибкости и эмоционального интеллекта);
- создание ситуации самостоятельного выбора, положительной психологической атмосферы на занятиях;
- раскрытие творческого потенциала педагогов и создание благоприятных условий для обмена опытом и др.

Фундамент любого занятия на основе предложенной технологии базируется на рабочем листе, включающем в себя предметные задания, задания на развитие методической и функциональной грамотности, различные педагогические кейсы (в том числе так называемые «живые кейсы», требующие от участников не просто предложить решение соответствующей проблемы, но и продемонстрировать и разыграть его непосредственно здесь и сейчас с другими участниками занятия).

Педагогические и психологические кейс-чемпионаты. Еще одной технологией, на основе которой строится обучения студентов в системе педагогической мастерской, являются педагогические и психологические кейс-чемпионаты. Метод анализа конкретных ситуаций или метод кейс-стади является эффективной и современной педагогической технологией, способствующей формированию и развитию профессиональных качеств, необходимых в XXI веке [68]. Кейс-метод — это активный метод анализа проблем, основанный на обучении посредством принятия решений. Созданная Гарвардским университетом в конце 1800-х годов, эта технология первоначально использовалась только в бизнес-среде, но со временем вышла далеко за пределы предпринимательской деятельности.

Кейс-чемпионат (Case Championship) — следующий шаг в развитии этого метода. Его можно рассматривать как инновационную практику, которая обучает будущих специалистов и развивает профессиональные компетенции действующих специалистов. В литературе описано множество разновидностей подобных интеллектуальных практик. Наибольшее распространение получили кейс-чемпионаты по предпринимательству, инженерному делу, программированию.

В научной литературе можно найти множество статей, описывающих кейс-чемпионаты в горнодобывающей промышленности, металлургии, топливной энергетике, маркетинге, экологии и других областях. Данная форма обучения активно используется в юридическом образовании, особенно в США и Великобритании, где правовая система базируется на системе прецедентов, каждый из которых по сути является одним из кейсов. В то же время подобные развивающие занятия (соревнования) среди будущих педагогов остаются крайне редким явлением, несмотря на их доказанную высокую эффективность. Исследования показывают, что студенты, участвующие в кейс-чемпионате, на 50% лучше подготовлены к работе, так как чемпионат предоставляет им возможность набраться опыта в решениях практических задач [231]. Н. Филипс и Л. Вуд в своем исследовании отмечают, что кейс-чемпионаты (case competitions) позволяют обучающимся решать сложные проблемы за пределами классных кабинетов, открывают возможности для трудоустройства, позволяют налаживать связи с различными субъектами образовательных отношений, развивают социальный капитал и имеют ряд других преимуществ [251].

Автору данного исследования не удалось найти ни одной статьи, в названии или в ключевых словах которой упоминалось бы словосочетание «педагогический кейс-чемпионат». Анализ материалов научных библиотек (eLibrary, КиберЛенинка) показывает, что данная форма повышения квалификации педагогов и подготовки будущих учителей практически не описана, что дополнительно повышает актуальность этой технологии. Отчасти это явление связано с тем, что кейс-стади, особенно кейс-чемпионаты, все еще

являются относительно новой формой обучения, которую многие связывают исключительно с коммерческим коучингом, а не с академическим образованием. Как известно, эта методика основана на описании определенной ситуации или реального случая. Учебные кейсы, которые можно анализировать, должны отражать реальные ситуации (типичные и нетипичные), происходящие в классе, в школе или за ее пределами.

Также описание должно содержать одну или несколько проблем – явных и скрытых задач, трудностей или противоречий. Кроме того, необходимо овладеть совокупностью исходных теоретических знаний, чтобы преобразовать их в практическую плоскость решения той или иной проблемы или нескольких проблем.

Педагогический кейс-чемпионат – это форма интерактивного взаимодействия со студентами (педагогами), целью которой является выявление в группе или индивидуально наиболее эффективных решений проблемных ситуаций, возникающих в образовательном процессе. Такая форма обучения (конкурсная внеаудиторная работа) позволяет студентам (или действующим учителям) развивать свои психолого-педагогические способности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов учителя [79].

Отличительные особенности (актуальность, многообразие тем, высокая частотность, доступный стиль изложения и пр.) разработанных нами кейсов (примеры представлены в *приложении Г*) соответствуют критериям правильности составления кейсовых ситуациях, которые были выделены в научной литературе. С. Ю. Попова и Е. В. Пронина, авторы учебного пособия, посвященного методу кейсов (одного из первых в России), в качестве таких критериев называют остроумность, доброжелательность, моральность и тактичность [171].

Для всех кейсов также были предусмотрены критерии оценивания. Стоит отметить, что разработка критериев оценки является одной из самых сложных методических задач, стоящих перед организаторами подобных педагогических и психологических кейс-чемпионатов. Это обусловлено несколькими

обстоятельствами. Во-первых, инновационность данной формы означает, что опираться на уже имеющиеся наработки в этой сфере сложно или практически невозможно (просто потому, что педагогические кейс-чемпионаты, как отмечалось выше, проводятся крайне редко и часто не формализованы в различных документах – статьях, положениях и т.п.). Вторая причина в том, что часто возникает проблема в определении того, насколько широко должны формулироваться критерии. В упомянутой ранее работе Н. Филипса и Л. Вуда, которые описывают опыт кейс-чемпионатов в США, используются краткие и, следовательно, широкие по смыслу критерии – такие как «креативность, качество рекомендаций, вопросы и ответы» и др.» [251]. В своей практике мы решили использовать более детализированные критерии, уточняющие требования к оценке решений кейсов, что делает процесс оценивания более прозрачным и понятным как для студентов (педагогов), так и для членов жюри.

Кейс-чемпионаты не только развивают цифровые компетенции и функциональную грамотность студентов, но и способствуют развитию таких универсальных компетенций, как навыки командной работы и решения конфликтов, критическое мышление, креативность и эмоциональный интеллект.

Создание образовательного контента. При организации обучения в педагогической мастерской студенты (будущие учителя) самостоятельно разрабатывают разнообразные педагогические и психологические кейсы. Следующим этапом в этом направлении является создание собственного образовательного контента. Одна из главных тенденций современного образования – это цифровизация. Среди ее проявлений и взрывообразный рост объема образовательного контента – онлайн-курсы, видеоуроки, тесты и викторины, чек-листы и инфографика. Далеко не всегда их качество соответствует высоким стандартам и может быть использовано как обучающий (дидактический) материал.

В числе направлений работы педагогической мастерской важное место занимает работа над созданием образовательного контента разных форматов.

Мы предлагаем алгоритм разработки образовательного контента студентами в образовательной среде педагогической мастерской (рис. 9). Процесс разработки образовательного контента начинается с создания небольшой рабочей группы (от 2 до 8-10 человек), в которой в обязательном порядке есть наставник (педагог, специалист педмастерской) и студенты (исполнители). В ходе совместного обсуждения наставники и студенты определяют содержание мини-проекта по созданию образовательного контента, его особенности, структуру, сроки реализации, ответственных, а также распределяют друг с другом различные роли. Следующим этапом выступает проведение тренингов по развитию цифровых компетенций, прежде всего, навыков работы с графическими редакторами, нейросетями, видео- и фоторедакторами, а также проведение тренингов по работе с текстом с целью подготовки короткого, но при этом доступного и увлекательного для широкой аудитории материала. После этого студенты приступают к поиску источников и подготовке текста (визуальных материалов), который подлежит обязательного взаимному оцениванию исполнителями проекта до того, как итоговый вариант поступает на оценку руководителю (наставнику) проекта, который в свою очередь занимается редактированием и корректурой материалов, предоставляет студентам подробную обратную связь и при необходимости возвращает его на доработку.

Готовый образовательный контент публикуется в социальных сетях, распечатывается для использования во время занятий и размещения на стендах. При необходимости все материалы подлежат обязательной актуализации, переработке, дополнению и исправлению. При этом, как отмечают Э. П. Комарова и Т. О. Ястребов, конструирование образовательного контента должно строиться с учетом социального опыта, степени профессионализма и личностных особенностей обучающихся.



Рисунок 9. Алгоритм разработки образовательного контента

Таким образом, создание образовательного контента – это своеобразный запрос времени, удовлетворение которого не только способствуют развитию цифровых компетенций будущих педагогов, но и позволяет найти и расширить аудиторию, повысить интерес к изучаемым темам и предметам и создать современный образ успешного цифрового педагога. Это направление работы напрямую способствует развитию цифровой грамотности, способствует

развитию различных гибких навыков (в первую очередь – креативности и навыков командной работы), что в целом помогает повышать уровень сформированности универсальных компетенций будущих учителей.

Образовательные конференции нового формата. Другой формой обучения в педагогической мастерской выступают образовательные конференции нового формата – конференция «Наука по-простому», TED-конференции и др. Все они отходят от концепции классических форумов с пленарными дискуссиями и выступлениями в виде докладов на отдельных сессиях.

Конференции нового формата основаны на принципах интерактивности (активного взаимодействия с аудиторией, ее вовлечения в процесс), доступности (по форме представления информации) и научности (с точки зрения сохранения научно значимого достоверного знания).

В последние годы все большую популярность приобретает формат научного стендапа (Science Slam или Easy Science). Это социально-культурное событие представляет собой особого рода научную конференцию, проходящую в свободном и даже праздничном формате, во время которой молодые представители различных отраслей науки соревнуются в остроумной и увлекательной подаче информации о достигнутых результатах.

Очевидно, что перенос подобного формата мероприятий в педагогический вуз в чистом виде затруднителен. Студенты младших курсов, как правило, не занимаются научными исследованиями и не могут делиться результатами своих научных проектов.

Предложенный нами формат отличается от описанного выше тем, что спикерами в нем выступают студенты (а не ученые), которые рассказывают о важнейших научных открытиях и концепциях (а не о своих собственных исследованиях) без прямой конкуренции друг с другом и определения лучших.

При проведении данной конференции был использован следующий алгоритм действий, представленный на рисунке 10. Влияние научного стендапа на развитие студентов еще малоизучено, однако те немногие авторы, которые

изучают этот вопрос, высоко оценивают его эффективность как средства развития коммуникативных навыков студентов и молодых специалистов. Например, С. В. Зуев и Е. Ф. Арнакова отмечают, что «систематическое использование данных форм презентации научной деятельности в высшей школе в рамках проектной деятельности поможет обучающимся развить навыки ведения дискуссии, привлечения внимания аудитории, навык уверенного публичного выступления» [98].

Таким образом, данная конференция вносит вклад в решение нескольких важных задач:

- развитие коммуникативных способностей студентов и их умения создавать и представлять современные презентации;
- глубокое погружение студентов в новые или малознакомые для них научные концепции и теории;
- знакомство более широкой аудитории с научными концепциями и теориями;
- повышение мотивации и заинтересованности обучающихся;
- повышение престижа педагогического образования, усиление заинтересованности обучающихся общеобразовательных организаций в поступление в педагогический вуз (В данном случае помимо прочего используется известный маркетинговый прием «увеличения числа контактов клиента с товаром или услугой». Разумеется, называть учащихся «клиентами», а педвуз – «услугой» некорректно, но подобная аналогия имеет место быть. Чем больше выпускники взаимодействуют с педвузом (в том числе физически присутствуют в университете, общаются с преподавателями и студентами, принимают участие в разнообразных мероприятиях), тем выше вероятность их поступления в него.



Рисунок 10. Педагогический алгоритм организации и проведении конференции «Наука по-простому»

Другой формат современных конференций – это конференции в стиле TED (аббревиатура от англ. technology, entertainment, design — технологии, развлечения, дизайн). Важно отметить, что подавляющее большинство научных статей упоминает TED-лекции в контексте использования этого контента в учебных целях, прежде всего, для изучения английского и других иностранных языков [203]. Эти конференции и соответствующие лекции обычно

рассматриваются в качестве богатого источника актуальной аутентичной видеоинформации с точки зрения их актуальности для обучения английскому языку [203]. Многие авторы отмечают высокую эффективность данного формата для развития навыков самопрезентации, публичного мастерства. В дополнение к ним можно предложить своеобразную «инструкцию», алгоритм, который можно было бы использовать при организации конференции на любом уровне – от школы до крупного города. В рамках обучения в педагогической мастерской ТЕД-конференции реализуются для развития коммуникативных, организационных, цифровых и предметных компетенций будущих учителей.

Мы предлагаем следующий алгоритм действий, который несколько раз был успешно использован и может быть воспроизведен в любом вузе или даже школе (рис. 11). В основе конференций в стиле ТЕД (школьных и студенческих) лежит общая идея последовательного и многоэтапного сопровождения обучающихся (спикеров) со стороны экспертов (специалистов педагогической мастерской). Начиная от выбора темы и подготовки текста, заканчивая самим выступлением и последующей рефлексией, все спикеры активно работают с более опытными педагогами. По сути, такой подход представляет собой систему индивидуального наставничества, которое не завершается и после окончания конференции. Дополнительный эффект подобных конференций проявляется в том, что совместная коллективная работа способствует созданию новой креативной команды студентов и наставников, улучшению психологической атмосферы.

Эта команда отличается сплоченностью и взаимной поддержкой, готовностью реализовывать новые проекты – выступать на форумах, подавать грантовые заявки, участвовать в различных профессиональных конкурсах и т.п.

Таким образом, подобные конференции прямо способствуют развитию организационных и коммуникативных способностей, навыков сотрудничества и командной работы, цифровой и функциональной грамотности, а также гибкости и креативности, т.е. тех универсальных компетенций, на совершенствование которых направлено обучение в педагогической мастерской.



Рисунок 11. Алгоритм организации конференции в стиле ТЕД

Участие в профессиональных конкурсах. Все исследователи, описывающие педагогические конкурсы, отмечают их значимость с точки зрения повышения профессионализма его участников. Например, А. А. Ковшова пишет, что «конкурсы педагогического мастерства – один из самых эффективных инструментов повышения профессионализма педагога, поощрения его к активной профессиональной деятельности» [111, с. 6]. И. А. Остапенко согласен с данной позицией, утверждая, что конкурсы стимулируют личностный и профессиональный рост педагогических кадров, обеспечивая позитивное влияние на инновационные процессы в школе [156].

Конкурсное движение в России расширяется и развивается с каждым годом, привлекая все больше внимания со стороны всех заинтересованных лиц – высших должностных лиц государства, крупнейших частных и государственных компаний, педагогических вузов и др.

В ходе обучения в педагогической мастерской студенты активно готовятся к участию в профессиональных конкурсах, для чего нами был разработан следующий алгоритм работы.

Рассмотрим данный алгоритм (рис. 12) подробнее.

1. Занятия («проектный спринт», «педагогический кейс», «симуляционная игра»), которые максимально воспроизводили условия, особенности и содержания формата конкурсных испытаний.

2. Тренинги по командообразованию, управлению конфликтами, ораторскому мастерству, искусству презентации, формированию стрессоустойчивости. Спектр тем был определен исходя из тех навыков и компетенций, которые были наиболее востребованы и ценны по мнению участников и членов жюри конкурса предыдущего года.



Рисунок 12. Алгоритм подготовки студентов к участию в профессиональных конкурсах

3. Проведение участниками мастер-классов, тренингов, семинаров, презентаций в рамках текущей деятельности Педагогической мастерской. Примерно половина полуфиналистов конкурса «Флагманы образования. Студенты» провела образовательные мероприятия, которые посещали другие студенты-полуфиналисты. Таким образом, у каждого полуфиналиста конкурса была возможность посетить более 25 подготовительных мероприятий.

4. Самостоятельная подготовка, в том числе посредством постоянной обратной связи через группы в соцсетях, где специалисты Педагогической

мастерской регулярно делились ссылками на полезные статьи, видеоуроки, онлайн-лекции и онлайн-курсы и т.п.

5. Индивидуальные консультации – нами был составлен календарный план индивидуальных консультаций с каждым полуфиналистом, в ходе которых обсуждались проблемные моменты, стратегия и тактика успешного участия в конкурсе и т.п. Разумеется, не все полуфиналисты воспользовались этой возможностью, однако каждый из них знал, что они имеют и такую опцию подготовки.

Важно отметить, что помимо участия в федеральных и региональных педагогических конкурсах, студентам предлагается участие и в оригинальных профессиональных конкурсах, содержание и форма которых была разработана автором данной работы и подробнее представлена во второй главе и в *приложении Ж*. Отличительной особенностью подобных конкурсов является их нацеленность на развитие педагогической гибкости и креативности, умения быстро принимать решения и решать возникающие на занятиях проблемы. Кроме того, участие в них требует от студентов развития своих цифровых компетенций, навыков командной работы и коммуникативных навыков, а также повышает их уровень функциональной грамотности.

Педагогические настольные игры. Несмотря на углубляющуюся и расширяющуюся цифровизацию современного мира, а также огромное разнообразие развлечений, классические настольные игры по-прежнему востребованы. Рост их популярности только ускорился в связи с пандемией и карантином, причем растет как общее количество разных игр, так и их качество.

В начале 2000-х наблюдалось усиление внимания к разработке новых настольных игр. Это связано в том числе и с тем, что игры являются уникальным и эффективным методом развития знаний и навыков, учитывающим многие условия, необходимые для эффективного обучения. Настольные игры характеризуются наглядностью, сменой контекста, чувствительностью к задачам моделирования, постановки целей, возможностью перехода от идеальной метафорической системы к реальной. Другими словами, настольные игры

способствуют творческому самовыражению, когда игроки действуют в соответствии с правилами, созданными разработчиками игр, и, как следствие, настольные игры обеспечивают различный опыт и формы активности, которые способствуют получению более качественного образования. М. А. Агаджанова, О. С. Тумшайс и другие показывают, что преподаватели недостаточно используют возможности применения настольных игр для обучения старшеклассников гуманитарных вузов и студентов вузов [196].

В понятие настольные игры входят самые разные игры, от классических шахмат и шашек до головоломок, загадок, обучающих материалов и других игр, не требующих активного движения или сложного технического оснащения. Воспитательный потенциал настольных игр зачастую скрыт, но благодаря тому, что увлекательный процесс решения задач сочетается с качественным обучением, игра становится важным инструментом развития студента [81].

В то же время многие национальные и международные исследования продолжают обнаруживать положительную связь между настольными играми и успеваемостью. Исследования Н. В. Зихиревой [82, с. 18] показали, что наибольший положительный эффект из всех рассмотренных игр имеют настольные игры (в исследовании также изучались компьютерные игры, азартные игры и спорт).

Далее предлагается алгоритм разработки настольной игры, использование которого позволяет преподавателю разработать настольную игру, вложив в нее собственный контент (рис. 13).

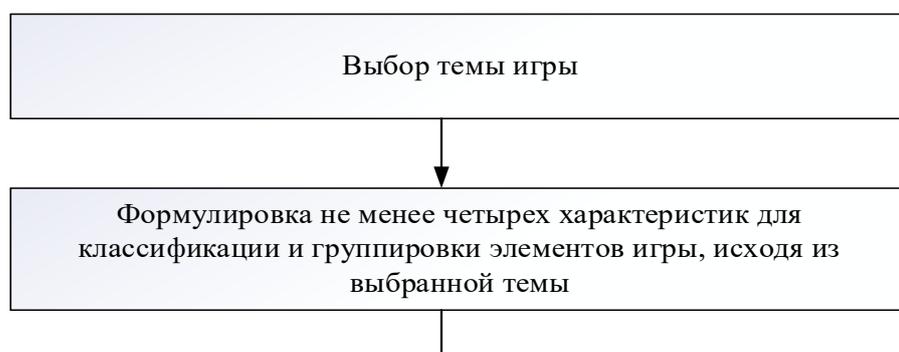




Рисунок 13. Алгоритм разработки обучающей настольной игры серии «Объясни!»

Для создания такой игры необходимо в первую очередь определиться с ее темой, в качестве которой может выступать как научная дисциплина в целом (история России, педагогика), так и ее отдельные модули (разделы) или темы (Великая Отечественная война, например).

Исходя из выбранной темы, разработчики игры формулируют не менее четырех характеристик для классификации и группировки элементов игры: понятий, процессов, дат; имен политиков или философов, экономистов или социологов, деятелей культуры; названий художественных произведений, войн, битв и т. п. Данный список, разумеется, является незакрытым и определяется на основе выбранной темы игры.

Далее создается и заполняется таблица, состоящая из такого количества столбцов, какое количество критериев для классификации было определено на предыдущем шаге алгоритма (см. табл. 3).

Таблица 3. Вариант рабочей таблицы для создания карточек в настольной обучающей игре «Объясни! История России»

Советский полководец	Битва / Сражение	Дата	Название военных операций	Герои войны	Важные исторические события	Понятия
С.М. Буденный	Берлинская операция	1945	«Багратион»	А. Матросов	Ялтинская конференция	Ленд-лиз
К.К. Рокоссовский	Курская битва	1941	«Искра»	В. Талалихин	Открытие второго фронта	Блицкриг
Г.К. Жуков	Оборона Ленинграда	1942	«Барбаросса»	А. Маресьев	Тегеранская конференция	Эвакуация
А.М. Василевский	Битва за Москву	1943	«Уран»	Н. Гастелло	Потсдамская конференция	Коренной перелом
И.С. Конев	Сталинградская битва	1944	«Тайфун»	«Молодая гвардия»	День Победы	Блокада

Каждая строка представляет собой набор элементов, которые необходимо выписать на отдельную карточку. Команда разработчиков после этого приступает к созданию дизайна игры, подбору иллюстраций. Алгоритм завершается на этапе апробации игры и обязательного сбора обратной связи, на основании которой игра дорабатывается и модифицируется.

Настольные игры — одна из самых быстрорастущих игровых технологий в образовании на сегодняшний день. В прошлом большинство из них считались полезными инструментами преподавания и обучения только в детских садах и начальных школах, но в последнее десятилетие они вышли за рамки начальных школ и стали выполнять расширенные или дополнительные функции. Процесс геймификации, наряду с цифровизацией и персонализацией обучения, является одним из самых значимых и заметных трендов в современном мире в целом и в системе образования в частности [81].

Ю-Кай Чжоу, один из пионеров геймификации, отмечал, что сегодня геймификация выходит за рамки индустрии развлечений, став важным

элементом и формой работы в маркетинге, менеджменте, бизнесе, военной и административной подготовке и даже в политике.

Внедрение геймификации в высшее образование, прежде всего, стимулирует способности и таланты обучающихся и реализует их творческий потенциал. В игре есть захватывающие живые элементы, такие как участие студентов, импровизация, соревнование, что обеспечивает более качественное обучение. Зарубежный исследователь Карл Капп дал развернутое определение геймификации как «использование игровой механики, эстетики и принципов мышления для вовлечения студентов в учебный процесс, повышения их мотивации, активизации обучения и решения проблем» [82, с. 19].

По мнению Т. И. Красновой, «настоящая ценность геймификации состоит в том, чтобы игровой принцип способствовал созданию осмысленного учебного опыта» [82, с. 19].

Все это, как и многие другие научные исследования и педагогический опыт, позволяют нам активно разрабатывать и внедрять в учебный процесс собственные обучающие игры, которые помимо прочего способствуют развитию универсальных компетенций – цифровых компетенций и функциональной грамотности, креативности, гибкости, навыков командной работы и коммуникативных навыков.

Педагогическая мастерская вовлекает каждого участника в творческий процесс. Признание студента как профессионала обеспечивает мотивацию к самосовершенствованию, а сам процесс обучения становится источником реализации потребностей растущей личности.

Формы обучения в педагогической мастерской, которые мы описали подробно выше, способствуют развитию универсальных компетенций у будущих учителей. В таблице 4 представлено соответствие используемых нами форм работы с будущими учителями универсальным компетенциям, на развитие которых ориентировано функционирование педагогической мастерской.

Таблица 4. Влияние форм обучения в педагогической мастерской на развитие универсальных компетенций будущего учителя

Форма обучения в педагогической мастерской	Какие универсальные компетенции преимущественно развивает?	Функциональную грамотность	Цифровые компетенции
Мастер-класс нового поколения	<ul style="list-style-type: none"> - Креативность - Гибкость - Коммуникативные навыки 		
Игровые технологии (авторские настольные игры)	<ul style="list-style-type: none"> - Креативность - Гибкость - Коммуникативные навыки - Навыки командной работы 		
Интерактивный просмотр урока	<ul style="list-style-type: none"> - Креативность - Навыки командной работы - Коммуникативные навыки - Гибкость - Эмоциональный интеллект 		
Участие в профессиональных конкурсах	<ul style="list-style-type: none"> - Креативность - Навыки командной работы - Коммуникативные навыки - Гибкость и адаптированность - Эмоциональный интеллект - Навыки тайм-менеджмента 		
Педагогические и психологические кейс-чемпионаты	<ul style="list-style-type: none"> - Навыки командной работы - Эмоциональный интеллект - Критическое мышление - Навыки разрешения конфликтов - Креативность 		
Создание инновационного образовательного контента	<ul style="list-style-type: none"> - Креативность - Навыки командной работы 		
Педагогические конференции нового формата	<ul style="list-style-type: none"> - Коммуникативные и организационные навыки - Креативность - Навыки командной работы - Гибкость и адаптированность 		

Обучение в педагогической мастерской позволяет преодолеть профессиональные дефициты в том числе благодаря участию студентов в качестве волонтеров, ассистентов учителя, кураторов, организаторов, спикеров в проведении уроков, внеучебных занятий, мастер-классов, тренингов, семинаров, форумов, конкурсов и т. д. Образовательная инновационная среда

педагогической мастерской является важным фактором, требующим рефлексивного анализа и обобщения.

Нами выделены следующие *особенности, характеризующие авторскую педагогическую мастерскую*:

1) **технологичность**, педагогическая мастерская выступает как форма обучения будущих учителей и формирования различных педагогических компетенций (с акцентом на развитие универсальных компетенций); как уже отмечалось выше, педагогическая технология отличается воспроизводимостью, алгоритмичностью и направленностью на достижение конкретного педагогически значимого результата, она включает в себя совокупность различных методов, приемов и форм работы педагогов со студентами и имеет заранее определенные цели, связанные, помимо прочего, с повышением уровня сформированности универсальных компетенций [76];

2) **инновационность**, это проявляется в использовании новых и авторских методов работы, описанных автором данного исследования («мастер-класс 2.0 или мастер-класс нового поколения», интерактивный просмотр видеозаписей уроков (проводимый с помощью авторских рабочих листов и посредством нестандартной организации учебного процесса); педагогические и психологические кейс-чемпионаты (практически не описанные в научной литературе и имеющие собственную оригинальную структуру и содержание); совместное (педагог и студенты) создание уникального образовательного контента, проведение педагогических конференций нового формата, педагогических конкурсов с конкурсными испытаниями, направленными на выявление и развитие универсальных компетенций, а также разработка и внедрение в учебный процесс авторских настольных педагогических игр, способствующих повышению не только предметных знаний, но и во многом направленных на развитие универсальных компетенций);

3) **динамичность и творческий подход**, проявляется в постоянной разработке новых форм, методов и приемов работы со студентами, их постоянной доработке, исправлении и дополнении на основе постоянной

обратной связи со студентами; динамичность технологии проявляется и в том, что она представляет собой процесс подготовки студентов, включающий ряд этапов и стадий;

4) **вариативность**, проявляющаяся в индивидуальном подходе и персонализации обучения студентов. В этом процессе важную роль играет активное использование не только формальных форм работы, но и идущее на постоянной основе неформальное общение и взаимодействие специалистов педагогической мастерской со студентами, в работе подробно прописывается минимальный уровень активности каждого студента экспериментальной группы (количество выступлений, посещений различных занятий, их участие в конкурсах и конференциях и т.п.), важно отметить, что максимальный уровень не ограничивался, благодаря чему наиболее активные и мотивированные студенты могли превосходить этот обязательный «джентельменский набор» в 3-5 раз;

5) **интегративность**. проявляется в том, что она направлена на комплексное развитие педагогических компетенций обучающихся в соответствии с авторской структурой педагогической компетентности, акцент в работе делался на развитие универсальных компетенций, однако обучение было направлено и на развитие общепрофессиональных и специальных компетенций будущего учителя;

6) **интерактивность**, проявляющаяся в преобладании интерактивных и активных методов обучения, содержание которых теоретически (в данном параграфе) и практически (во второй главе) изложено в описании использующихся в педмастерской форм и технологий обучения студентов;

7) **практико-ориентированность**, проявляющаяся в том, что обучение в педмастерской является частью академического образовательного процесса в университете; с одной стороны, в педагогическом образовании в той или иной степени всегда ощущалась (и продолжает ощущаться) нехватка практико-ориентированных занятий, направленных на формирование не только предметных, но и универсальных компетенций, которые традиционно находятся

на втором плане в процессе обучения; с другой стороны, руководство вуза на основе итоговых сессий и государственных экзаменов регулярно сформировывало для педагогической мастерской своеобразный социальный заказ, основанный на выявленных у студентов профессиональных дефицитах, который во многом определял ежегодный (ежеквартальный) план работы педагогической мастерской, позволяя, таким образом, интегрировать ее деятельность в образовательный процесс университета и способствовать подготовке современного педагога, отвечающего всем необходимым требованиям и запросам общества, государства, родителей и детей;

8) **открытость к новым идеям и экспериментам**, подход «всегда говори «да», готовность помочь студентам в реализации любой идеи; готовность пробовать новые форматы, новые подходы, новые идеи – это хорошо проявляется в применяемых в педагогической мастерской подходах: от кейс-чемпионатов и «живых кейсов» до нестандартных конференций и оригинальных педагогических игр;

9) **толерантность педагогов к ошибкам студентов и рефлексивное наставничество**, определяющее постоянное взаимодействие, обучение, обратную связь со студентами, взаимную работу над выступлениями, уроками, их обсуждение, переработку и т.п.;

10) **регулярность**, образовательные события проводятся регулярно – иногда 2-3 раза в день;

11) **комплексность и системность**, одно и то же занятие может быть ориентировано на развитие различных элементов модели, например, занятие на освоение новых педагогических приемов с использованием современных цифровых образовательных ресурсов; системность в целом понимается здесь еще и как комплексное развитие педагогических компетенций будущих учителей [76, с. 122];

12) **медийность** как активное продвижение всех наработок, идей, форматов в соцсетях и СМИ и обучение студентов в процессе создания соответствующего образовательного контента.

Указанные особенности определяют уникальность авторской педагогической мастерской. Педагогическая мастерская, таким образом, является действенной и продуктивной системой, способствующей развитию профессиональных компетенций будущих учителей, активизирующей мотивационную и поисковую активность, направленной на их самореализацию и самоактуализацию в аспекте личностного и профессионального развития.

1.4. Модель развития универсальных компетенций будущих учителей

Методологическая основа исследования. Разработку модели развития универсальных компетенций будущего учителя в условиях педагогической мастерской мы осуществили на основе методологических подходов, которые составили *теоретико-методологическую основу исследования*. Для ее формирования мы обратились к современным методологическим подходам, соответствующим *постнеклассическому этапу развития научного знания*. В целях формирования методологической основы нашего исследования нами была проанализирована научная литература, исследующая современные методологические подходы к организации и реализации образовательной деятельности на различных уровнях (О. Е. Баксанский, А. В. Коржуев, В. В. Краевский, А. М. Новиков, А. Д. Новиков, В. М. Розин, Г. И. Рузавин, В. С. Степин и другие).

Мы согласны с подходом В. И. Писаренко, которая описывает педагогическую модель как специально конструируемый в исследовательских целях объект или процесс, несущий определенную информационно-исследовательскую нагрузку, воспроизводящий педагогическую реальность, ориентированный на ее изучение, анализ и воспроизведение в новых условиях [165, 167].

При определении системы подходов мы руководствовались, прежде всего, *факторами формирующего воздействия* педагогической мастерской на студентов, выявленные нами в процессе анализа изучаемой проблемы формирования и развития универсальных компетенций будущего учителя. Нами

выявлены и сформулированы следующие **факторы формирующего воздействия**:

– использования опыта школ, вузов и ссузов, общественных организаций и государственных учреждений, органов государственной власти и местного самоуправления, поскольку это позволяет перенимать лучшие практики в образовательной сфере, обеспечивает практико-ориентированность процесса обучения (за счет непосредственной практики на стажировочных площадках), а также дает возможности для тиражирования собственного опыта, получения дополнительных ресурсов и проведения крупных образовательных событий, способствующих развитию универсальных компетенций студентов;

– организация функционирования педагогической мастерской на теоретической основе с использованием современных методологических подходов, что обеспечивает соблюдение принципа научности в работе педагогической мастерской, а также позволяет учесть и использовать в обучении новейшие подходы и принципы, необходимые для развития универсальных компетенций будущих учителей;

– обучение студентов наиболее эффективным педагогическим технологиям, приемам и методам для усвоения инновационных и продуктивных инструментов обучения;

– формирование и развитие универсальных компетенций у студентов (будущих педагогов), что способствует достижению одной из важнейших целей обучения в педагогической мастерской и решению одной из наиболее актуальных проблем отечественного образования;

– повышение уровня владения студентами чеченским, русским и английским языками, что не только улучшает их коммуникативные навыки в различных языковых средах, но и открывает для будущих студентов возможности для расширения круга профессионального взаимодействия и источников профессионально значимой информации;

– пропаганда и популяризация учительской профессии, что позволяет сформировать у будущих педагогов дополнительный интерес не только к

профессии в целом, но и к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, усиливает их внутреннюю мотивацию на работу в системе образования;

– свободный обмен участников педагогической мастерской идеями и предложениями, способствующий созданию позитивной психологической атмосферы, формированию навыков эффективной коммуникации и командной работы, а также расширению педагогического кругозора будущих учителей;

– привлечение студентов к участию в международных, федеральных, региональных и муниципальных педагогических и иных конкурсах, их широкое вовлечение в проектную (грантовую) деятельность, что способствуют развитию у будущих учителей универсальных компетенций;

– вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность, обеспечивающее (помимо прочего) развитие функциональной грамотности студентов, гибких навыков (в том числе навыков работы с информацией, критического мышления, креативности и пр.), что является одной из ключевых целей обучения в педагогической мастерской;

– педагогическое сопровождение адаптации и готовности к практической работе будущих выпускников, что обеспечивает, с одной стороны, возможность для долгосрочного взаимодействия с выпускниками и действующими педагогами с целью дальнейшего развития их профессиональных компетенций, а с другой стороны, помогает в подготовку нового поколения студентов, с которыми выпускники вуза могут делиться опытом и реализовывать совместные проекты.

Исходя из перечисленных **факторов, имеющих формирующее воздействие** на личность будущего учителя, а также из задач данного исследования, мы определили, что методологическую основу нашего исследования представят **системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, информационный подходы**.

Описанные Л. фон Берталанфи, И. В. Блаубергом, В. Н. Садовским и Э. Г. Юдиным [20] принципы **системного подхода** (среди которых, в частности,

целостность и иерархичность, наличие структуры и взаимосвязанность всех элементов, и пр.) позволяет рассматривать педагогическую мастерскую как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных друг с другом элементов.

Основные положения *деятельностного подхода* (Л. С. Выготский, Дж. Дьюи, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, Д. Б. Эльконин и др.) использовались в нашем исследовании для организации интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности студентов – будущих учителей. Все использованные в рамках исследования формы и технологии обучения будущих педагогов предполагают активную совместную деятельность педагогов (наставников) и студентов. И. Я. Лернер определял «обучение как совокупность деятельности обучающего и обучаемого» [127, с. 350]. Сторонники этого подхода отмечают переход от «знаниевой» парадигмы в образовании (цель – передать ученикам как можно больше знаний, фактов, информации) к «деятельностному» подходу, поскольку знания сами по себе не самодостаточны и представляют собой только средство реализации определенных действий и обучения им. При этом конечная цель обучения рассматривается сторонниками данного подхода в формировании такого способа действий, который сможет обеспечить реализацию будущей профессиональной деятельности.

Личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, Т. В. Лаврикова, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская и пр.) определяет главной задачей образования создание особых условий для полноценного и гармоничного развития индивида и его личности. В. В. Сериков указывает следующие ключевые проявления (функции) личности, на развитие которых должно быть направлено современное образование: «избирательность, рефлексия, смысловое творчество, ответственность, ориентация на Другого, саморегуляция, креативность, свобода, субъектность; качества человека, выражающие его личностную позицию (гражданские, нравственные, эстетические); образовательные результаты, обеспечивающие личностную самореализацию» [184, с. 14]. И. С. Якиманская обращает внимание на необходимость «во главу угла ставить личность ребенка (ученика, студента), ее

самобытность, самооценność, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [226, с. 32]. Е. В. Бондаревская разработала парадигму личностно ориентированного образования, в которой особый акцент делается «на становление человека и обретение им индивидуального человеческого образа с помощью соответствующих методов и приемов» [38, с. 11]. Все это еще раз подчеркивает необходимость опоры на личностно ориентированный подход при осуществлении работы со студентами и построении модели педагогической мастерской. Как показала практика, личностно-ориентированный подход позволил усилить воспитательную функцию современного образования и создал теоретическую и методологическую основу гуманизации системы образования.

Компетентностный подход, лежащий в основе действующих ФГОС высшего образования и разработанный такими отечественными учеными, как В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Г. И. Ибрагимов, В. В. Сериков и др., предполагает акцент на итоговом результате обучения. По мнению ученых, он выражается в сформированных компетенциях, которые по словам В. В. Серикова, являются «высшей формой деятельностного подхода» [183, с. 73]. В рамках данного подхода ключевую роль играет не набор полученных знаний, а собственно компетенции, имеющие практико-ориентированный характер. При этом важнейшим элементом компетенций являются деятельностные и процессуальные знания [94].

Таким образом, мы сформировали и охарактеризовали **методологическую основу** нашего исследования как совокупность подходов, соответствующих современному уровню развития научного знания и типу рациональности.

Компетентностная модель подготовки будущих учителей, основанная на ФГОС ВО и «Ядре высшего педагогического образования», как уже отмечалось в параграфе 1.1, предполагает необходимость формирования у специалиста трех групп компетенций – универсальных, общепрофессиональных и профессиональных.

Используемая для целей данного исследования структура профессиональной компетентности учителя включает в себя общепрофессиональные, профессиональные и универсальные компетенции.

Обучение в педагогической мастерской ориентировано на развитие именно этих трех групп компетенций будущего учителя. Причем ключевой акцент в исследовании делается на универсальные компетенции, к которым можно отнести уже упомянутые гибкие навыки, эмоциональный интеллект, цифровые компетенции и функциональную грамотность.

Наука об образовании в современном мире часто рассматривает учителя как менеджера, который занимается развитием учащихся. В таких ситуациях преподаватели должны освоить важнейшие методы обучения, при этом роль технологий в достижении высокого качества современного образования в таких ситуациях значительно возрастает.

В качестве примера можно привести метод проблемного обучения. В рамках проблемного обучения педагог, создавая проблемную ситуацию по изучаемой теме, доносит до обучающегося информацию через поиск решения данной проблемы, что в итоге вытекает в сочетание поиска решения проблемы и усвоение научного, теоретического материала [137].

В рамках данного исследования автором работы предложена следующая педагогическая *модель развития универсальных компетенций у будущих учителей в педагогической мастерской (рис. 14)*. Педагогическая модель — это обобщенный мысленный образ, замещающий и отражающий структуру и функции конкретного педагогического объекта в виде схематической совокупности понятий и взаимосвязей. Здесь важно объяснить наше понимание понятия **«модель развития универсальных компетенций средствами педагогической мастерской»**. Модель описывает не только технологический аспект, но и все прочие аспекты – содержание, условия, теоретические основы, научные подходы и пр. Другими словами, модель – это комплексное описание того, как на практике функционирует педагогическая мастерская.

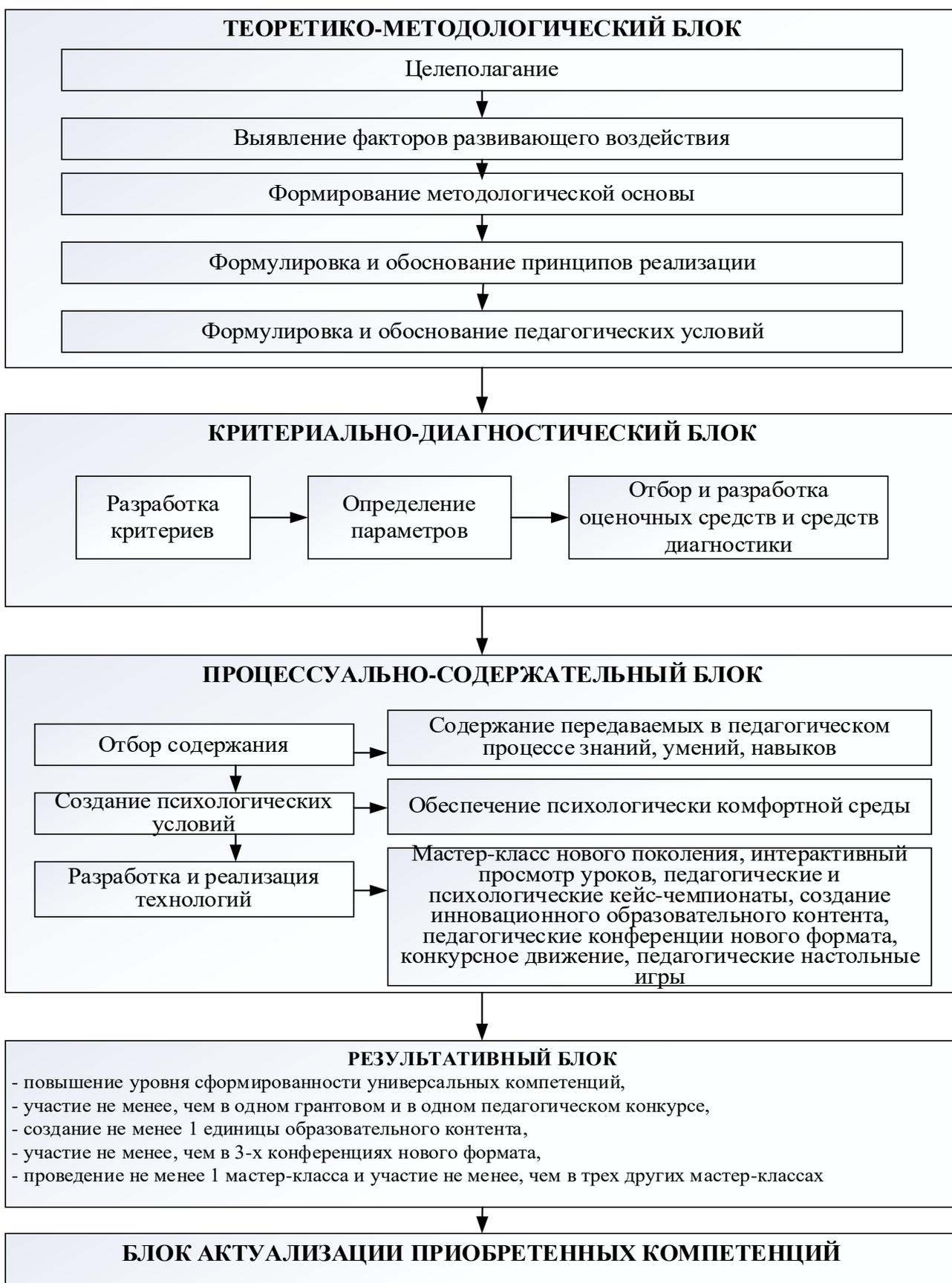


Рисунок 14. Модель развития современных универсальных компетенций будущих учителей средствами педагогической мастерской

Уже неоднократно отмечалось, что обучение в педагогической мастерской направлено на развитие всех педагогических компетенций, однако центральное внимание в ней уделяется развитию именно **универсальных компетенций**. Поэтому в целом представленный выше рисунок и предложенное ниже описание описывают **модель развития универсальных компетенций**.

Модель состоит из 5 блоков, каждый из которых включает несколько описанных ниже элементов.

Теоретико-методологический блок определяет теоретические основы обучения в педагогической мастерской и обеспечивает научно обоснованный фундамент данной деятельности. С данного блока начинается работа модели, поскольку он определяет все теоретические положения, на которых разрабатывается и реализуется модель.

Цель модели – повысить уровень сформированности современных универсальных компетенций будущих учителей, создать педагогические условия для самореализации и самоидентификации в будущей профессии.

Для реализации указанной цели, прежде всего, необходимо выявить и сформулировать **факторы развивающего воздействия**, которые представлены и подробно охарактеризованы в начале параграфа 1.3. К таким **факторам** мы относим **использование образовательного опыта, научно обоснованная организация работы педагогической мастерской, использование современных методов и технологий будущими учителями, ориентация на развитие универсальных компетенций, вовлечение в научно-исследовательскую, проектную и волонтерскую деятельность и др.**

Выявление факторов развивающего воздействия позволяет далее сформировать **методологическую основу** развития универсальных компетенций, которая совпадает с методологической основой данного исследования и подробно описана выше. Она представляет собой совокупность методологических подходов, соответствующих современному постнеклассическому этапу развития научного знания: **экосистемного, системного, деятельностного, компетентностного, личностно-**

ориентированного, информационного подходов. Указанные подходы позволяют обеспечить комплексность в развитии универсальных компетенций будущего учителя в среде педагогической мастерской.

Далее, на основе учета выявленных факторов формирующего воздействия формулируются научно обоснованные *принципы*, связанные с, в соответствии с которыми реализуется развитие универсальных компетенций. К таким *принципам* мы относим:

– *принцип сотрудничества;* данный принцип означает, что развитие универсальных компетенций будущего учителя возможно только в совместной активности всех субъектов процесса;

– *принцип научности;* он состоит в том, что развитие универсальных компетенций будущего педагога осуществляется на научно разработанных теоретических основаниях, в которых учтены все тонкости и особенности современного педагогического процесса и используются последние достижения гуманитарных наук; одним из направлений реализации этого принципа является проведение данного исследования, в котором предпринята попытка научно обосновать процесс развития универсальных компетенций средствами педагогической мастерской;

– *принцип усиления технологической составляющей в подготовке учителей;* он подразумевает, что основная роль в развитии универсальных компетенций будущего учителя отводится современным образовательным технологиям, овладение самыми современными технологиями делает будущего учителя конкурентоспособным и ориентированным на собственное развитие;

– *принцип компетентностной основы обучения;* данный принцип предполагает, что обучение в педагогической мастерской направлено на развитие различных компетенций, а успешность этого процесса измеряется уровнями сформированности этих компетенций;

– *принцип полилингвальной основы обучения;* соблюдение данного принципа означает овладение будущим учителем родным языком, языком государственного общения, а также одним или несколькими иностранными

языками, полилингвальность – это ключ от двери в национальное и мировое профессиональное сообщество, это инструмент, позволяющий знакомиться с мировым образовательным опытом и на должном уровне представлять собственные достижения;

– **принцип популяризации профессии и педагогической мастерской;** этот принцип проявляется в развитии универсальных компетенций будущего учителя – это повод показать необходимость и сложность учительской профессии, рассказать профессиональному сообществу об авторской педагогической мастерской, привлекая таким образом к ней внимание профессионалов и молодых учителей;

– **принцип активности, свободы и творчества;** в соответствии с данным принципом развитие универсальных компетенций будущего учителя происходит в творческой атмосфере деятельности, не имеющей границ для полета педагогической фантазии и реализации самых амбициозных проектов;

– **принцип развития исследовательской составляющей педагогической профессии;** данный принцип подразумевает, что в развитии универсальных компетенций большую роль играет научно-исследовательская работа будущих учителей, выражающаяся в написании научных работ, выступлениях с научными докладами, общении с научным сообществом экспертов, развитии собственной научно-исследовательской культуры;

– **принцип практической направленности обучения** означает, что будущий учитель должен, прежде всего, хорошо себе представлять свою будущую практическую деятельность.

Для реализации развития любых компетенций требуется создание соответствующих педагогических условий [176]. Для развития универсальных компетенций будущего учителя в соответствии с указанными принципами необходимо создать следующие **педагогические условия**:

1) организация взаимодействия педагогической мастерской с школами, вузами, общественными организациями и государственными учреждениями, органами государственной власти и местного самоуправления для обмена

опытом и содействия в достижении целей педагогической мастерской (принцип сотрудничества). выполнение этого условия позволяет обеспечить студентов необходимой стажировочной площадкой в общеобразовательных организациях, усилить практико-ориентированность обучения за счет проведения занятия непосредственно с обучающимися, перенимать опыт лучших педагогов-практиков и т. д., что в совокупности оказывает значительный положительный эффект с точки зрения повышения уровня сформированности универсальных компетенций.

2) разработка теоретико-методологических основ функционирования педагогической мастерской; для эффективной работы педмастерской ее деятельность должна опираться на прочный научный фундамент в виде проверенных, подробно описанных в педагогической науке, апробированных на практике и научно доказанных подходов, технологий, методов и приемов. Отметим, что на решение в том числе этой задачи и направлено данное диссертационное исследование.

3) обучение новым технологиям, методам и формам обучения, обладающим научно доказанной эффективностью (в контексте достижения образовательных результатов), а также разработка и реализация новых курсов и программ обучения и воспитания студентов, направленных в том числе на формирование и развитие универсальных компетенций. новые курсы и программы могут включаться как в основную образовательную программу студентов, так и реализовываться отдельно в виде факультативных курсов.

4) реализация учебного процесса, позволяющего сформировать универсальные компетенции. этот процесс предполагает особенный акцент в обучении на формирование и развитие функциональной грамотности, гибких навыков и цифровых компетенций будущих учителей, не исключая, разумеется, обучение другим компетенциям – профессиональным и общепрофессиональным. данное условие предполагает, что для работы педмастерской должны быть определены такие содержание, форма и объем обучения, которые позволяют обеспечить достижение необходимого результата.

5) обеспечение высокого уровня языковой подготовки, способствующего свободной коммуникации в полилингвальной среде, работе с источниками на разных языках и пр.;

6) создание бренда педагогической мастерской, активное продвижение в социальных сетях, выпуск материалов (контента) как для региональной, так и для всероссийской аудитории. данное условие крайне важно для функционирования педагогической мастерской, поскольку, во-первых, способствует дополнительному интересу студентов к ее деятельности и вовлечению в процесс обучения в педмастерской; во-вторых, повышает внутреннюю мотивацию будущих педагогов; в-третьих, поддерживает стремление студентов к постоянному развитию, самосовершенствованию; наконец, в-четвертых, обеспечивает создание общей групповой культуры, групповой идентичности;

7) создание специальной образовательной среды, обеспечивающей широкий простор для поиска и свободного творчества, направленного на создание новых приемов, проектов и технологий. соблюдение данного условия и, соответственно, создание такой образовательной среды способствует повышению мотивации студентов к обучению и саморазвитию, помогает в формировании слаженной команды единомышленников (студентов и наставников), развивает их творческое мышление и другие гибкие навыки, обеспечивает положительную психологическую атмосферу и пр.;

8) обеспечение поддержки и сопровождения подготовки и участия студентов. поскольку участие в педагогических конкурсах значительно способствует развитию профессиональных компетенций будущих учителей, а также оказывает существенное влияние на их мотивацию к обучению, но в то же время вызывает у студентов определенные сложности на первых шагах (от боязни публичных выступлений до недостаточной предметной подготовки), то важным условием успешного функционирования педмастерской является система поддержки и сопровождения подготовки и участия студентов в

различных внутривузовских, региональных и всероссийских профессиональных (педагогических) конкурсах;

9) педагогическое обеспечение исследовательской составляющей в работе педагогической мастерской. важным условием успешного функционирования педмастерской является постоянная научно-исследовательская деятельность как наставников и специалистов педмастерской (позволяющая проводить научные исследования, выявлять профессиональные дефициты, разрабатывать способы их преодоления, обеспечивать непрерывную обратную связь), так и студентов, что позволяет им не только развить соответствующие навыки и компетенции, но и позволяет подробно изучать самые современные педагогические технологии и методы;

10) создание системы сопровождения адаптации и готовности к практической работе будущих педагогов. это условие позволяет обеспечить высокий уровень практико-ориентированности обучения в педагогической мастерской, максимально подготовить студентов к реальным педагогическим задачам и проблемам, возникающим в процессе работы в общеобразовательной организации, посредством выявления, анализа и решения различных педагогических проблем (ситуаций, кейсов), выполнение данного условия способствует подготовке такого выпускника педагогического вуза, который в наибольшей степени готов к реальной работе в школе с обучающимися.

Разработанная структура универсальных компетенций, теоретико-методологическая база развития универсальных компетенций будущего учителя в педагогической мастерской позволяет сформировать также **критериально-диагностический блок** модели, основная цель которого – установление эффективности предложенной нами модели развития универсальных компетенций. Первый ее элемент – это разработка **критериев**. Нами были определены четыре поддающихся достоверной количественной и качественной оценке элемента (аспекта) сформированности универсальных компетенций – **сформированность гибких навыков (личностный критерий); уровень функциональной грамотности (функциональный критерий); уровень**

сформированности цифровых компетенций (информационный критерий); степень активности будущего учителя в различных формах работы педагогической мастерской (деятельностный критерий).

В числе показателей эффективности реализации модели автором использовались следующие показатели, характеризующие уровень сформированность универсальных компетенций будущих учителей: доля студентов, обладающих средним и высоким уровнем сформированности цифровых компетенций; интегральный уровень цифровой грамотности (компетентности); уровень коммуникативных и организаторских способностей, уровень креативности, интегративный уровень эмоционального интеллекта, интегративный уровень сформированности навыков командной работы, уровень функциональной грамотности. В этот список целенаправленно были включены, прежде всего, те показатели, которые поддаются статистически значимому и достоверному количественному измерению.

Степень достижения этих показателей оценивается посредством диагностического инструментария и оценочных средств, для чего используются широко известные и успешно используемые в России и в мире методики (методика «Колесо цифровой компетентности педагога» Я. Педерсена и А. Скова (в адаптации автора диссертации), диагностика коммуникативных и организаторских склонностей - КОС-2, анализ показателей самоактуализации личности по методике А. В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина, методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла, диагностика уровня развития малой группы по методике А. Н. Лутошкина), а также авторская методика оценки уровня сформированности функциональной грамотности. Последняя, в частности, была высоко оценена экспертами крупнейшего российского учебного издательства «Просвещение», специалистами Института развития образования ЧР, а также участниками грозненской и республиканской командной олимпиад по функциональной грамотности, в которой принимали участие свыше 600 школьных учителей и 15 федеральных экспертов. Содержание данной методики было отражено в авторском учебном пособии [75]. Подробный анализ

использованных при реализации модели диагностических методик представлен в параграфе 2.1.

Процессуально-содержательный блок включает в себя **отбор содержания обучения, создание комфортных психологических условий**, а также разработку **форм (технологий) обучения**.

Важной составляющей модели является **отбор содержания обучения** в педагогической мастерской. Если технологический элемент процессуально-содержательного блока модели отвечает на вопрос «как учить?», то отбор содержания дает ответ на не менее важный вопрос «чему учить?» или «какие компетенции необходимо сформировать».

В научной литературе есть ряд подходов к определению понятия «содержание образования». Мы согласны с определением Т. А. Ильиной, которая включает в содержание образования «основные умения, знания и навыки в соответствии со спецификой научных знаний в профессиональной сфере» [140, с. 244]. И. П. Подвластный дает схожее определение – по его мнению, «содержание образования раскрывается в системе знаний и умений, которые отобраны для изучения и анализа применительно к специфике определенного учебного заведения» [140, с. 245].

Работы известных отечественных педагогов В. В. Краевского и И. Я. Лернера стали для нас основой при отборе содержания обучения. В частности, сформулированные В. В. Краевским принципы [115]:

– принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Именно по этой причине в содержании обучения в педмастерской акцент сделан на освоение современных педагогических технологий, формирование цифровых компетенций, функциональной грамотности и гибких навыков, которые считаются наиболее востребованными у работодателей по всему миру;

– принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения – процесс формирования различных универсальных компетенций предполагает использование наиболее эффективных технологий их развития;

– принцип структурного единства образования, предполагающий соответствие пятиуровневой иерархической модели В. В. Краевского, включающей в себя теоретические представления, учебный предмет, учебный материал, педагогическую деятельность и личность обучающегося;

– принцип гуманизации содержания, связанный с созданием условий для успешного и активного усвоения общечеловеческой культуры.

Нельзя не отметить, что при отборе содержания обучения в педагогической мастерской мы руководствуемся и общими дидактическими принципами (научность, систематичность, непрерывность и пр.). *Критериями для отбора содержания* выступают критерии практической значимости (полезности), использование передового отечественного и зарубежного опыта, соответствие возрастным и психологическим особенностям студентов и др.

Важно отметить, что обучение в педагогической мастерской ведется по нескольким направлениям (учебным предметам), три из которых напрямую направлены на развитие различных универсальных компетенций и кратко представлены в следующей таблице.

Таблица 5. Содержание образования в педагогической мастерской

Учебный предмет	Содержание	Учебные материалы
«Учитель XXI века»	Обучение студентов следующим педагогическим технологиям: <ul style="list-style-type: none"> - технология перевернутого класса; - метод кейсов; - проектная технология; - игровые технологии (геймификация); - здоровьесберегающие технологии; - эдьютейнмент и др. 	Учебники, учебные пособия, научные и публицистические статьи, монографии, научно-популярные издания
«Развитие цифровых компетенций»	Обучение студентов следующим умениям и навыкам, составляющим основу цифровой грамотности: <ul style="list-style-type: none"> - создание качественных, эффективных презентаций для уроков и выступлений; - создание образовательного контента (тексты, видеоуроки, видеокурсы, иллюстрации, инфографика, мемы и пр.) в различных социальных сетях; - создание и использование на практике онлайн-тестов, упражнений, заданий, викторин; 	Авторское пособие по развитию цифровых компетенций, видеоуроки, научные и публицистические статьи, монографии, научно-популярные издания

	<ul style="list-style-type: none"> - создание и использование ментальных карт и интерактивных рабочих листов посредством онлайн-ресурсов; - создание интерактивных квестов, экскурсий с помощью элементов дополненной реальности; - использование нейросетей и сервисов с искусственным интеллектом для решения образовательных задач; - эффективное использование интерактивных школьных досок и др. 	
«Развитие гибких навыков»	<p>Высокий уровень сформированности гибких/мягких навыков, составляющих основу универсальных компетенций, в том числе</p> <ul style="list-style-type: none"> - гибкость - коммуникативные способности - командная работа - креативность - эмоциональный интеллект и пр. 	Авторские пособия по развитию отдельных гибких навыков, видеоуроки, научные статьи, монографии, научно-популярные издания
«Будь функционально грамотным»	<p>Обучение, способствующее развитию:</p> <ul style="list-style-type: none"> - читательской грамотности - математической грамотности - естественнонаучной грамотности 	Авторские пособия по развитию отдельных направлений функциональной грамотности, видеоуроки, научные статьи, монографии

Создание психологически комфортной среды – вопрос, интересующий педагогов на протяжении многих десятилетий. Еще А. С. Макаренко писал о «стиле и тоне» коллектива, которые по содержанию близки к сегодняшним «климат», «атмосфера» и «среда». Великий русский педагог отмечал, что эти понятия часто игнорировались педагогической теорией, «а между тем это самый существенный, самый важный отдел коллективного воспитания». А. С. Макаренко выделял признаки, определяющие «стиль» коллектива – уверенность в своей жизни, ощущение собственного достоинства, защищенность личности в коллективе, соблюдение норм поведения, позитивное развитие личности [133].

В современной педагогической науке под психологически комфортной средой называют такое динамическое поле отношений в группе (коллективе), которое способствует наиболее полному интеллектуальному, нравственному, профессиональному развитию каждого члена группы.

При этом многие ученые изучают конкретные параметры, критерии, условия формирования психологически комфортной образовательной среды. Например, И. А. Баева выделяет следующие условия – «референтная значимость, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия, защищенность от психологического насилия» [21, с. 209] Принципами такой среды И. А. Баева называет формирование субъект-субъектных отношений, уважительное и доброжелательное отношение к личности, развитие межличностных доверительных и эмоционально окрашенных отношений между членами группы, взаимная поддержка, регулярное общение, взаимопонимание. Автор считает, что ключевой характеристикой такой среды является психологическая безопасность всех участников группы.

Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды, по мнению М. В. Башкина, являются показатели *удовлетворенности, референтности и защищенности* [31].

Формы и технологии обучения подробно теоретически и практически описаны в параграфах 1.3 и 2.2 данного исследования: ***мастер-класс нового поколения («мастер-класс 2.0»), деловые (настольные, ролевые) игры (в том числе авторские), метод кейсов и кейс-чемпионаты, участие в педагогических конкурсах, интерактивные семинары, образовательные конференции нового формата, интерактивный просмотр уроков, создание образовательного контента*** и некоторые другие.

Вся модель направлена получение ожидаемых результатов, закрепленных в ее ***результативном блоке***. Эти результаты детализируют количественное выражение описанных выше показателей эффективности, отражающих определенные нами в параграфе 1.2 универсальные компетенции. Интегральным результатом действия модели является повышение уровня сформированности всех исследуемых универсальных компетенций, что обеспечивается посредством активного участия студентов в реализации различных форм обучения в педагогической мастерской посредством прохождения обязательной обучающей программы в виде проведения не менее одного мастер-класса (по

технологии «мастер-класс 2.0»), участия не менее чем в семи других мастер-классах, двух занятиях с обучающими настольными играми, 3 занятий с интерактивным просмотром видеоуроков и т. д.

Наконец, пятый блок – **блок актуализации приобретенных компетенций**, в рамках которого обеспечивается дальнейший длительный процесс развития и совершенствования сформированных универсальных компетенций в течение всей профессиональной деятельности учителя. Данный блок не имеет временных границ, но свидетельствует о том, что внимание к уровню сформированности универсальных компетенций учителя обуславливает успешность всей его дальнейшей профессиональной деятельности и его личностного развития.

Таким образом, согласно представленной модели, определенные в рамках исследования универсальные компетенции оцениваются посредством предложенных диагностических инструментов и развиваются комплексно через использование различных современных форм обучения, в основе которых лежат описанные в работе методологические принципы и практические принципы взаимодействия педагогов и студентов. Конечная цель реализации предлагаемой модели - высокий уровень сформированности современных универсальных компетенций будущих учителей посредством реализации процесса обучения в инновационной среде педагогической мастерской. Эта модель позволяет развить универсальные компетенции будущего учителя, что получило подтверждение в реализации модели на практике и в ходе опытно-экспериментальной работы.

Реализация модели на практике. Модель, разработанная и обоснованная автором исследования, была на практике реализована в образовательном пространстве Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ), г. Грозный, Чеченская Республика.

Педагогическая мастерская ЧГПУ совмещает в себе все описанные автором 4 разновидности педагогических мастерских, что дает еще один аргумент в пользу того, чтобы назвать ее интегративной.

Описанные в работе технологии и формы работы отличаются последовательностью и фиксированным набором шагов и действий. Все это позволяет успешно воспроизводить их в других образовательных организациях и другими педагогами, что и происходит на протяжении нескольких лет. В частности, авторская технология педагогической мастерской Алихана Динаева успешно реализуется на базе МГУ им. М. В. Ломоносова, аналогичные по содержанию и форме проекты реализуются в некоторых педвузах (например, в ДГПУ), а отдельные элементы (авторские настольные педагогические игры, педагогические конференции нового формата и др.) активно внедряются в учебный процесс в школах, институтах развития образования (в том числе в школьной педагогической мастерской, созданной на базе СОШ №38 г. Грозного).

Деятельность педагогической мастерской направлена также на исследование уникального практического опыта и достижений лауреатов и победителей национальных конкурсов педагогического мастерства Российской Федерации и стран СНГ, и его трансляции в процесс подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций педагогической направленности и педагогических университетов. Другой важной задачей является эффективная международная профессионально-творческая кооперация мастеров-педагогов, включающая оперативный обмен информацией и педагогическим опытом; демонстрация перспективных практик педагогической деятельности (современные технологии, методики, модели и др.), в том числе, посредством проведения мастер-классов лауреатов и победителей национальных конкурсов педагогического мастерства России и стран СНГ.

В 2022 г. на базе ЧГПУ был сделан следующий шаг в развитии педагогической мастерской, который выразился в создании Международной педагогической мастерской. Ее суть заключается в эффективной международной профессионально-творческой кооперации мастеров-педагогов, включающей оперативный обмен информацией и педагогическим опытом; демонстрацию перспективных практик педагогической деятельности (современные технологии,

методики, модели и др.), в том числе посредством проведения мастер-классов лауреатов и победителей национальных конкурсов педагогического мастерства России и стран СНГ.

Вовлечение студентов в деятельность международной педагогической мастерской позволяет усилить практическую подготовку будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности, расширяет возможности развития их универсальных компетенций, раннего включения в освоение педагогических технологий реальной педагогической практики.

В международной педагогической мастерской создано пространство лучших образцов профессиональной деятельности педагогов (победителей и лауреатов профессиональных конкурсов РФ и стран СНГ) и соответствующих компетенций, которые должны усвоить студенты, а также пространство возможностей иллюстрации и использования освоенного теоретического знания применительно к практике для ее понимания, анализа и обобщения. Более того, существенно может быть изменена роль научно-исследовательской работы студентов, усилена ее связь с практической будущей профессиональной деятельностью. Что особенно важно в контексте одной из наиболее значимых компетенций педагога – развивать умение индивидуализировать свою педагогическую деятельность в соответствии со своими особенностями и потребностями обучающихся, проводить научно-обоснованное мини-исследование, которое позволяет выявить условия соответствия педагогической деятельности и особенностей учеников педагогических классов, что обеспечивает механизм индивидуализации освоения профессиональной педагогической деятельности.

Актуальность проекта усиливается за счет практической возможности молодых педагогов участвовать в деятельности международной педагогической мастерской и решать совместно с носителями лучшего педагогического опыта актуальные для педагогов проблемы вхождения в профессию. Эти проблемы в виде кейсов могут рассматриваться в равноуровневом профессиональном сообществе участников мастерской. Тем самым расширяется возможность

создания банка кейсов, которые впоследствии используется в подготовке других студентов и в работе с молодыми педагогами.

Завершая данный параграф, важно отметить, что педагогическая мастерская ЧГПУ является первой авторской мастерской на базе отечественных педагогических вузов. Как и любая методика она, безусловно, непосредственно связана с особенностями стиля, характера, темперамента ее автора, его интересами и видением. Любая авторская методика с трудом поддается воспроизведению и даже полное копирование ее основных элементов зачастую дает иной результат и не обеспечивает той же эффективности.

С другой стороны, в рамках деятельности педагогической мастерской Алихана Динаева ее руководитель и специалисты ставили перед собой задачу технологизации процесса подготовки будущих учителей т.е. превращения ее в алгоритмизированный и воспроизводимый процесс, способствующий достижению определенного результата. В том числе с этой целью нами была предложена соответствующая модель, основанная на технологии педагогической мастерской для работы со студентами.

В целом, мы можем констатировать, что педагогическая мастерская Алихана Динаева в Чеченском государственном педагогическом университете представляет собой триединство технологии, площадки (среды) и сообщества. Это, безусловно, инновационная экспериментальная педагогическая технология, включающая в себя ряд прикладных практико-ориентированных технологий (форм обучения) – интерактивный просмотр уроков, мастер-класс 2.0, образовательные конференции нового формата, авторские обучающие игры и др. Также педагогическая мастерская выступает в качестве площадки, среды и места проведения различных образовательных событий, является развивающим образовательным пространством. И, наконец, педагогическая мастерская ЧГПУ – это сообщество единомышленников, состоящее из опытных учителей, преподавателей, студентов педвуза и педколледжа (слушателей, активистов, кураторов).

Выводы по первой главе

Динамично меняющиеся условия современной жизни требуют постоянной корректировки списка профессиональных компетенций учителя для формирования их субъектной позиции в образовательной экосистеме, что отражается в изменениях ФГОС ВО.

Обновлённый список содержит многочисленные цифровые компетенции, навыки командной работы и сетевого взаимодействия и многие другие, которые ориентируют педагогов на непрерывное профессиональное и личностное развитие и другими аспектами.

В связи с этим в *первой главе* исследования осуществлена разработка теоретико-методологических основ развития универсальных компетенций будущих учителей в системе педагогической мастерской. Рассмотрены сущность и содержание профессиональной подготовки будущих учителей в процессе обучения в вузе, проанализирована научная литература по проблеме исследования, универсальные компетенции современного учителя представлены как компонент компетентностной сферы и обоснован авторский взгляд на их содержание. Представлена педагогическая мастерская как образовательная система, рассмотрено ее функционирование в экосистеме педагогического университета. Обоснована и разработана модель развития универсальных компетенций будущего учителя.

Представленные в *первой главе* исследования теоретико-методологические основы развития универсальных компетенций будущих учителей в системе педагогической мастерской позволяют сделать следующие выводы.

1. Для современной системы профессиональной подготовки будущего учителя актуальным является вопрос о новых формах и современном содержании образовательного процесса, обеспечивающего меняющиеся и расширяющиеся запросы и требования общества, государства, родителей и детей к учителю XXI века. Речь идет не только о глубоких предметных знаниях, но и о

широком спектре универсальных компетенций, а также о множестве высоко развитых личностных качеств.

2. Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволили выявить следующие основные направления в данной области:

– исследования, касающиеся проблем высшего образования, различных аспектов подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, повышения качества педагогического образования, а также особенностей функционирования современной образовательной среды вуза;

– исследования по проблемам индивидуализации обучения в вузе, внедрению новых форм и технологий в процесс подготовки будущих учителей и переподготовке действующих педагогов, совершенствования познавательной деятельности и профессионально-личностного развития;

– работы по проблемам разработки, внедрения и использования инновационных технологий для подготовки будущих учителей;

– исследования компетентностного подхода, направленные на изучение методов и технологий формирования и повышения компетентности в целом и отдельных компетенций, входящих в личностную сферу современного педагога, а также описывающие структуру и набор профессиональных компетенций;

– научные труды, рассматривающие педагогическую мастерскую как среду, технологию, пространство для обучения.

3. Анализ существующих определений основного понятия исследования «универсальные компетенции» позволил обосновать и предложить авторскую трактовку понятия как совокупности гибких навыков, цифровых компетенций и функциональной грамотности специалиста. В результате анализа предлагаемых многочисленными авторами определений понятия «педагогическая технология» автором сформулировано авторское определение: ***педагогическая технология*** – это воспроизводимая и последовательная система (совокупность) приемов и форм взаимодействия педагогов и обучающихся с целью достижения определенного педагогически значимого

результата. Автором предложена общая структура профессиональной компетенции учителя, включающая профессиональные, общепрофессиональные и универсальные компетенции, а также структура *универсальных компетенций педагога*, содержащая гибкие навыки, цифровые компетенции и функциональную грамотность.

4. Ключевым понятием исследования является ***педагогическая мастерская***, для которой автором сформулировано собственное определение – *это инновационная, динамичная, вариативная и интегративная образовательная система в экосистеме современного педагогического университета, объединяющая информацию, субъектов и технологии образовательного процесса на новых методологических и психолого-педагогических основаниях в целях профессиональной подготовки учителя новой формации.* В соответствии с системным подходом, ***педагогическая мастерская*** представлена как *образовательная система*, которая включает в себя *целевые установки, субъектный компонент (преподаватели, студенты, экспертное сообщество педагогов), учебную информацию, технологический компонент.* Технологический компонент представлен формами обучения (*мастер-класс нового поколения, интерактивный просмотр видеоуроков, педагогические и психологические кейс-чемпионаты, образовательные конференции нового формата, участие в профессиональных конкурсах, педагогические настольные игры*), для каждой из которых разработан педагогический алгоритм реализации с целью обеспечения ее воспроизводимости. Проанализирован потенциал каждой технологии в развитии универсальных компетенций будущего учителя. *Описана классификация педагогических мастерских (элементарная, аналитическая, новационная, инновационная) и теоретически обоснована еще одна ее разновидность – интегративная педмастерская.* Выделены *особенности*, характеризующие уникальность авторской педагогической мастерской: *технологичность, инновационность, динамичность и творческий подход, вариативность, интегративность, интерактивность, практико-ориентированность, открытость к новым идеям и экспериментам,*

толерантность педагогов к ошибкам студентов и рефлексивное наставничество, регулярность, комплексность и системность, медийность.

5. На основе анализа **факторов развивающего воздействия** (*использование образовательного опыта, научно обоснованная организация работы в инновационной среде педагогической мастерской, использование современных методов и технологий будущими учителями, вовлечение в научно-исследовательскую, проектную и волонтерскую деятельность, ориентация на развитие универсальных компетенций и др.*) сформулирована **методологическая основа исследования**, которая включает **системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный подходы.**

6. Сформулированные теоретико-методологические основы исследования позволили обосновать и разработать **модель развития универсальных компетенций у будущих учителей в системе педагогической мастерской**, включающую 5 блоков – *теоретико-методологический, критериально-диагностический, процессуально-содержательный, результативный, блок актуализации приобретенных компетенций.* Обоснованы и сформулированы **принципы развития универсальных компетенций** (принципы сотрудничества, научности, усиления технологической составляющей в подготовке учителей, компетентностной и полилингвальной основ обучения, популяризации профессии и педагогической мастерской; активности, свободы и творчества, развития исследовательской составляющей, практической направленности обучения), которые реализуются в создании педагогических условий для эффективной реализации модели.

7. С учетом компонентного состава универсальных компетенций были определены 4 критерия, позволяющие определить эффективность разработанной модели (**информационный, личностный, функциональный деятельностный**), и соответствующие им **показатели** эффективности реализации модели (*доля студентов, обладающих средним и высоким уровнем сформированности цифровых компетенций; интегральный уровень цифровой компетентности;*

уровень коммуникативных и организаторских способностей, уровень креативности, интегративный уровень эмоционального интеллекта, интегративный уровень сформированности навыков командной работы, уровень функциональной грамотности).

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ

2.1. Критерии и параметры для определения эффективности модели развития универсальных компетенций у будущих учителей в условиях педагогической мастерской

В современную эпоху развития отечественной системы образования от педагога все чаще требуется многозадачность, появляются новые ответвления профессии: координатор учебной деятельности обучающихся, тьютор, фасилитатор, ментор и т. д. Формирование педагога нового поколения базируется на принципах фундаментализации, гуманизации, дифференциации, личностной ориентации всего учебного процесса, для реализации которых требуются активные и интерактивные методы обучения. Общество и государство требуют от учителя высочайшего профессионализма, который во многом проявляется и в его постоянном стремлении к саморазвитию и самосовершенствованию. Очевидно, что для подготовка таких учителей требует комплексной и целенаправленной работы.

Для повышения эффективности профессиональной подготовки студентов необходимо проводить ее по специально разработанным инновационным программам, которые должны включать в себя комплекс профессионально ориентированных заданий со специальными игровыми приемами, работу со справочными схемами-конспектами, активно использовать педагогические очерки и ситуации, раскрывающие специфику обучения в педагогической мастерской.

Эффективность обоснованной и разработанной автором исследования *модели развития универсальных компетенций будущего учителя* оценивалась на основе *системы критериев*, которая была предложена автором в результате анализа компонентного состава *универсальных компетенций*. Для оценки

эффективности модели развития универсальных компетенций будущего учителя предлагается использовать *информационный критерий*, отражающий уровень сформированности компетенций в области работы с информацией, *личностный критерий*, позволяющий оценить уровень сформированности совокупности гибких навыков, *функциональный критерий*, связанный с уровнем функциональной грамотности, *деятельностный критерий*, позволяющий судить о степени активности студентов в различных формах работы педагогической мастерской. По каждому *критерию* разработаны *показатели*, позволяющие оценить эффективность разработанной *модели*, подобраны и разработаны автором методики и материалы для диагностики, представленные в таблице 6.

Таблица 6. Критерии, показатели и материалы для диагностики эффективности модели развития универсальных компетенций будущих учителей в педагогической мастерской

Критерии	Показатели	Диагностические материалы, оценочные средства
1. Информационный критерий (уровень сформированности цифровых компетенций)	Уровень цифровой компетентности (доля студентов, имеющих <i>средний</i> уровень; измеряется как сумма долей студентов, имеющих 3-6 уровни по шкале, в %)	Методика «Колесо цифровой компетентности» (Я. Педерсен и А. Сков в адаптации автора исследования)
	Уровень цифровой компетентности (доля студентов, имеющих <i>высокий</i> уровень; измеряется как сумма долей студентов, имеющих 7-8 уровни по шкале, в %)	
	Интегральный уровень цифровой компетентности	
2. Личностный критерий (уровень сформированности гибких навыков)	Уровень коммуникативных навыков	- Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (способностей) – КОС-2
	Уровень организаторских навыков	
	Уровень креативности	Анализ показателей самоактуализации личности (по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина)

Продолжение Таблицы 6. Критерии, показатели и материалы для диагностики эффективности модели развития универсальных компетенций будущих учителей в педагогической мастерской

	Интегративный уровень эмоционального интеллекта	- Методика диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл)
	Интегративный уровень сформированности навыков командной работы	- Диагностика уровня развития малой группы (по методике А. Н. Лутошкина)
3. Функциональный критерий (уровень функциональной грамотности)	Уровень функциональной грамотности	Авторская методика оценки функциональной грамотности (по 100-балльной шкале)
4. Деятельностный критерий (степень активности в формах работы педагогической мастерской)	<ul style="list-style-type: none"> - Количество проведенных мастер-классов - Участие (раз) в мастер-классах (в качестве слушателя) - Количество единиц разработанного образовательного контента - Участие (раз) в занятиях по технологии интерактивного просмотра видеозаписей уроков - Участие (раз) в занятиях с использованием настольных педагогических игр - Участие (раз) в кейс-чемпионатах - Участие (раз) в педагогических и иных профессиональных конкурсах - Выступление (раз) на педагогических конференциях нового формата 	Осуществляется посредством количественного подсчета участия студента в различных формах обучения и качественной оценки и обратной связи

Рассмотрим измеряемые показатели и используемые для этого методики более подробно.

Определение эффективности предлагаемой автором *модели развития универсальных компетенций будущего учителя по **информационному критерию*** предполагает использование четырех *показателей*, связанных с навыками обеспечения цифровой безопасности, работы с информацией, создания цифрового контента, коммуникации в сети Интернет. Для измерения всех указанных показателей мы использовали *методику «Колесо цифровой компетентности» (The Digital Competence Wheel)*, которая была разработана учеными из Дании (Я. Педерсен, А. Сков) и Центром цифровых технологий

Dannelse [255]. Цель «Колеса» — предоставить в удобном наглядном формате обзор цифровых компетенций студента (педагога) и предложить конкретные инструменты для повышения и улучшения этих компетенций. По итогам исследования каждый его участник получает карту сформированности цифровых компетенций, а также рекомендации (в том числе список полезных онлайн-ресурсов) для их развития.

Данная методика базируется на Европейской модели цифровой компетенции для преподавателей (DigCompEdu), разработанной в 2017 году и с тех пор получившей широкое распространение как за границе, так и в России. При этом цифровая компетенция в рамках этой модели включается в число восьми ключевых компетенций для обучения на протяжении всей жизни.

Методика включает 54 утверждения, которые оцениваются респондентом по шкале от 1 до 7 (от «в очень малой степени» до «в очень большой степени») в зависимости от того, насколько оно верно для него. Методика позволяет оценить сформированность множества цифровых компетенций, которые авторы исследования сгруппировали в 4 большие области. При этом каждая из них разделена на 4 компетенции. Таким образом, методика фактически оценивает сформированность 16 различных цифровых компетенций [255].

Несмотря на свою огромную востребованность и успешную многолетнюю практику данная методика практически не используется в России, что, безусловно, связано частично с языковым барьером, который возникает не столько при ответах на вопросы (современные онлайн-браузеры позволяют перевести содержание страницы на русский язык в течение пары секунд), сколько при анализе самой методики и интерпретации ее результатов.

В представленной на следующей таблице в первые в отечественной научной литературе подробно представлены содержание и структура данной методики в виде адаптированного варианта автора данного диссертационного исследования. В этой интерпретации даются более точные и детальные наименования и описания цифровых компетенций, которые позволяют сразу

понять их смысл и содержание, а также используются принятые в отечественной практике термины.

Данная структура подробнее представлена в следующей таблице.

Таблица 7. Содержание и структура методики «Колесо цифровой компетентности» (адаптированный авторский вариант)

Область цифровых компетенций	Цифровые компетенции
1. Цифровая безопасность («Безопасность»)	1.1. Юридическая грамотность
	1.2. Защита личной информации
	1.3. Защита данных
	1.4. Забота о здоровье в онлайн-пространстве
2. Работа с цифровой информацией («Информация»)	2.1. Хранение данных
	2.2. Поиск информации
	2.3. Критическая оценка
	2.4. Решение личных задач в Интернете
3. Создание цифрового контента («Производство»)	3.1. Создание контента и обмен им
	3.2. Изучение новых онлайн-решений
	3.3. Автоматизация
	3.4. Настройка (конфигурация)
4. Коммуникация в Интернете («Коммуникация»)	4.1. Активное участие
	4.2. Сотрудничество
	4.3. Цифровой этикет
	4.4. Эффективный выбор средств коммуникации и онлайн-СМИ

Ответы респондентов пересчитываются по итоговой шкале от 0 до 100%, которые авторы исследования разделили на 8 уровней [255].

По итогам исследования каждый респондент получает подробный отчет, куда помимо прочего входит его итоговый результат (в процентах), результат по каждой из 4 областей, а также общий уровень цифровой компетентности, которые представляются в виде «колеса» с 16 осями (см. рис. 15).



Рисунок 15. Пример результата исследования для одного из респондентов (в авторском адаптированном варианте)

Определение эффективности предлагаемой автором *модели развития универсальных компетенций будущего учителя по личностному критерию* предполагает использование четырех *показателей*, связанных с коммуникабельностью, организаторскими навыками, креативностью, эмоциональным интеллектом, навыками командной работы. Для измерения всех указанных показателей мы использовали несколько методик.

Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) – широко используемая в отечественной практике методика оценки. Она позволяет определить коммуникативные и организаторские навыки посредством 40 вопросов, на каждый из которых необходимо ответить «да» или «нет» [208]. Результаты тестирования и уровни сформированности коммуникативных и организаторских способностей (склонностей) определяются путем подсчета ответов «да» и «нет» на соответствующие вопросы, исходя из 20-балльной шкалы, где:

- 1-4 балла – очень низкий уровень;

- 5-8 баллов – низкий уровень (не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой, тяжело переживают обиды и пр.);
- 9-12 – средний уровень (готовы защищать свое мнение, стремятся к контактам с другими и пр.);
- 13-16 – высокий уровень (респонденты с такими показателями стремятся расширять круг своих друзей и знакомых, способны быстро принимать решения в трудных ситуациях, быстро находят новых друзей и пр.);
- 17-20 – высший уровень (этот уровень предполагает умение быстро ориентироваться в трудных и новых ситуациях, настойчивость и даже одержимость в деятельности, желание организовывать совместную деятельность, готовность и желание принимать самостоятельные решения и пр.).

Диагностика самоактуализации личности А. В. Лазукина (в адаптации Н. Ф. Калина) позволяет оценить одну из важнейших интегральных характеристик (потребностей по пирамиде А. Маслоу), а именно его стремление к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала (самоактуализация). Диагностика А. В. Лазукина включает в себя опросник, состоящий из 100 пар суждений, в каждой из которых респонденту необходимо выбрать тот вариант, который ему больше нравится или лучше согласуется с его представлениями и жизненными позициями [204].

Методика дает возможность оценить респондентов по нескольким шкалам, многие из которых представляют большую ценность с точки зрения задач данного исследования, например, контактность (коммуникабельность), потребность в познании и, конечно, же креативность. Автор методики отмечает, что стремление к творчеству (креативность) – обязательный атрибут самоактуализации.

Для интерпретации данных тестирования необходимо использовать специальный ключ. Участник исследования получает один балл за выбор ответа в каждой паре. По шкале «Креативность» максимально возможный результат составляет 15 баллов. Для оценки авторы предлагают следующую шкалу: 0-5

баллов – низкий уровень, 5-8 баллов – средний уровень, 8-12 – уровень выше среднего, 12-15 баллов – высокий уровень.

Методика диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл)

показывает сформированность эмоционального интеллекта в целом и отдельных его составляющих [204]. Респондентам предлагается 30 утверждений для оценки пяти параметров:

- 1) эмоциональная осведомленность;
- 2) управление собственными эмоциями;
- 3) управление эмоциями других;
- 4) эмпатия как умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека;
- 5) самомотивация – умение замотивировать себя с использованием своих эмоций.

Каждое утверждение предполагает шесть вариантов ответа – от «полностью не согласен» до «полностью согласен» и предполагает шестибалльную шкалу оценивания (от минус 3 до плюс 3 баллов соответственно). Результат по каждой шкале оценивается как сумма ответов на соответствующие шесть вопросов.

Результаты по каждому параметру предполагают возможный разбор значений от минус 18 до плюс 18 баллов. Шкала оценивания полученных результатов такова: 14 и выше – это высокий уровень, 8-13 – средний, менее 7 – низкий уровень. Наличие отрицательных значений демонстрирует крайне низкий уровень сформированности того или иного компонента эмоционального интеллекта. Максимальное значение интегрального показателя составляет 90 баллов.

Диагностика уровня развития малой группы А. Н. Лутошкина позволяет выявить интегральный уровень сформированности навыков командной работы. Методика позволяет оценить способность студента (респондента) быть активным участником группы, достигать общих целей, решать проблемы и строить отношения с товарищами [204]. Методика

фактически оценивает степень сотрудничества, взаимной ответственности, готовности помогать друг другу. Методика важна еще и потому, что позволяет оценить как навыки командной работы каждого конкретного студента, так и общий (интегральный) уровень развития группы. Методика предлагает респондентам оценить ряд утверждений, которые охватывают самые разные аспекты взаимоотношений в группе. Обучающимся необходимо оценить, в какой степени каждое из этих утверждений характерно для их группы. Диагностика состоит из 27 вопросов с четырьмя вариантами ответа. Ответы оцениваются по шкале от 0 до 3 баллов. Максимальный результат – 81. А. Н. Лутошкин предлагает пять уровней сформированности навыков сотрудничества и уровней развития группы – от диффузной группы (где группа и сотрудничество ее членов практически отсутствует) до коллектива (где участники команды активно и тесно взаимодействуют друг с другом).

Определение эффективности предлагаемой автором *модели развития универсальных компетенций будущего учителя по функциональному критерию* предполагает использование четырех *показателей*, связанных с читательской, естественнонаучной, математической грамотностью. Для измерения всех указанных показателей мы использовали *методику*, разработанные автором исследования.

Авторская методика оценки и развития функциональной грамотности, описанная в учебном пособии «Будь функционально грамотным»: 37 текстов и 200 заданий» [74], получивших положительную экспертную оценку методистов крупнейшего отечественного издательства «Просвещение», методистов Института развития образования Чеченской Республики и успешно апробированную в рамках командных олимпиад по функциональной грамотности на городском (г. Грозный) и республиканском уровне (Чеченская Республика) в 2022-2024 году с участием свыше 900 педагогов. Методика реализуется посредством решения 4 кейсов (смешанных текстов), каждый из которых включает от 5 до 10 различных заданий, оцениваемых в общей сложности в 100 баллов. Особенностью текстов

является то, что они содержат задания по меньшей мере на два вида функциональной грамотности одновременно, предполагают задания разного уровня сложности и дают возможность оценить общий уровень функциональной грамотности, который складывается как сумма уровней сформированности читательской [74], математической и естественнонаучной грамотности.

Предложенные тексты всегда отличаются актуальностью, разнообразием, открытостью и множественностью возможных ответов. Кроме того, можно отметить и максимально широкий спектр *заданий*, в том числе: *формулирование выводов; определение авторской позиции и формулирование собственной позиции; изменение стиля, названия текста; поиск информации в тексте и в интернете; выявление недостатков и преимуществ, закономерностей и тенденций; сокращение текста, составление плана текста и многие другие*. Каждое задание предполагает оценку от 1 до 5 баллов. Максимально возможный результат – 100 баллов. По предложенной методике результат свыше 70 баллов считается высоким (в рамках командных олимпиад по функциональной грамотности такого результата смогли достигнуть лишь 8% учителей), результат от 50 до 70 баллов – средний. Результат от 30 до 50 баллов – ниже среднего. Результат меньше 30 баллов – низкий.

Для оценки эффективности *модели развития универсальных компетенций по **деятельностному критерию*** перед каждым из студентов *экспериментальной группы* была поставлена задача в течение трех семестров, как минимум, принять участие в следующем объеме образовательной деятельности:

1. Самостоятельно подготовить, организовать и провести не менее 1 мастер-класса в рамках реализации технологии «Мастер-класс 2.0», представленной в первой главе исследования, полностью освоив и разработав все его структурные элементы – от выбора темы и подготовки выступления до собственно мастер-класса и последующей работы по закреплению его содержания путем проведения уроков и создания разнообразного визуального материала (образовательного контента).

2. Поприсутствовать в качестве слушателя на 7 или более мастер-классах, проводимых студентами или другими спикерами (учителями, приглашенными экспертами) в педагогической мастерской.

3. Принять участие в трех или более практических занятиях по технологии интерактивного просмотра видеозаписей уроков в соответствии с описанным в первой главе алгоритмом.

4. Принять участие в двух кейс-чемпионатах (на уровне факультета/института, вуза, межвузовского турнира), технология проведения которых описана в первой главе.

5. Посетить не менее двух занятий в формате проведения педагогических настольных игр, разработанных в педагогической мастерской.

6. Выступить не менее одного раза на педагогических конференциях нового формата (описанных в первой главе данного исследования), пройдя весь этап предварительной подготовки в соответствии с разработанным в педмастерской алгоритмом.

7. Принять участие в одном из педагогических конкурсов любого уровня, проходя этап подготовки в педагогической мастерской.

8. Принять участие в разработке образовательного контента в виде визуальных материалов – чек-листов, инфографик, трекеров, презентаций.

Описанный выше необходимый и достаточный набор видов деятельности, по мнению автора исследования, создает условия для развития высокого уровня сформированности универсальных компетенций будущего учителя в совокупности с другими условиями, создаваемыми в системе педагогической мастерской.

Таким образом, обоснованные выше **четыре ключевых критерия** позволяют выявить эффективность разработанной автором модели развития универсальных компетенций будущего учителя в системе педагогической мастерской.

2.2. Реализация опытно-экспериментальной работы по формированию универсальных компетенций будущих учителей

Как уже неоднократно говорилось выше, существенным фактором профессионального развития будущего педагога является практическая подготовка в системе педагогической мастерской. Это дает возможность убедиться в правильном выборе будущей профессии, увидеть себя в роли учителя, лучше понять психологические особенности школьников. Изменения в педагогических знаниях призваны обеспечить высокую конкурентоспособность будущих выпускников, образование которых должно быть фундаментальным, качественным и находиться в органической взаимосвязи с наукой и педагогической практикой.

С учетом выявленных проблем, запросов и требований обучающихся, общества и государства, автором работы было проведено исследование, направленное на выявление эффекта от применения описанной в параграфе 1.3 модели развития универсальных компетенций будущих учителей.

Описание опытно-экспериментальной работы. В рамках исследования были приведены результаты и проведен анализ опытно-экспериментальной работы по определению эффективности педагогической мастерской как системы подготовки студентов-будущих учителей.

Цель опытно-экспериментальной работы – изучение динамики уровня сформированности универсальных компетенций у студентов педагогического вуза на основе использования разработанной модели в системе педагогической мастерской в экспериментальной и контрольной группах.

Задача опытно-экспериментальной работы: выявление различий уровня сформированности универсальных компетенций у студентов педагогического вуза в экспериментальной и контрольной группах до и после реализации модели развития универсальных компетенций.

Методы исследования: опрос, тестирование, наблюдение, методы математической обработки данных (метод корреляционного анализа).

Напомним, что под *универсальными компетенциями* в контексте данного исследования мы понимаем гибкие компетенции («софт скиллс»), цифровые компетенции и функциональную грамотность.

Исследуемые показатели – под уровнем сформированности универсальных компетенций мы понимаем выявленный с использованием специального диагностического инструментария уровень сформированности ключевых гибких компетенций (коммуникативные и организаторские навыки, креативность, уровень сформированности навыков командной работы, уровень сформированности эмоционального интеллекта), цифровых компетенций (по методике «Колесо цифровой компетентности») и функциональной грамотности.

Было проведено три этапа опытно-экспериментальной работы – *констатирующий, формирующий и контрольный*.

Констатирующий этап проходил в начале октября 2021 г., *формирующий этап* – с 10 октября 2021 года по 10 апреля 2023 года (т. е. на протяжении полутора лет – трех учебных семестров), а *контрольный этап* – в апреле 2023 года. Структура опытно-экспериментальной работы представлена на рис. 16.

На *констатирующем и контрольном этапах* с использованием методик, указанных выше, были проведены анкетирования и тестирование и представлены результаты использования педагогической мастерской как инновационной системы обучения. На *формирующем этапе* эксперимента модель развития универсальных компетенций в педагогической мастерской, ее методы, формы и технологии, представленные в первой главе настоящего исследования, были внедрены в учебный процесс части студентов Чеченского государственного педагогического университета. На *контрольном этапе* была повторно проведена диагностика для отслеживания динамики показателей.



Рисунок 16. Этапы опытно-экспериментальной работы по развитию универсальных компетенций будущих учителей

Математическая обработка данных исследования проводилась при помощи методов описательной статистики и Т-критерия Стьюдента для

выявления различий в средних значениях показателей (переменных исследования). Данный критерий представляет собой общее название класса прогностических тестов, основанных на распределении Стьюдента. Обычный случай использования t-критерия включает проверку равенства средних двух выборок. T-статистика обычно строится на основе следующих нескольких принципов: числитель — переменная с математическим ожиданием, равным нулю (если выполняется нулевая гипотеза), а знаменатель — стандартное отклонение выборки этой случайной величины. После получения результатов можно сделать вывод, что результаты важны с точки зрения количественного анализа. Результат теста значимости показывает, принимается или отвергается нулевая гипотеза. Максимально приемлемая вероятность отклонения истинной нулевой гипотезы называется уровнем значимости и обозначается p . Под нулевой гипотезой понимают предположение, что между двумя наблюдаемыми событиями нет связи. Обычно мы принимаем $p = 0,05$ (5%). Однако это значение может варьироваться: 0,01 (1%), 0,1 (10%) и т. д. в зависимости от сложности исследования и полученных результатов исследования по итогам различных диагностических инструментов. Если исследование дает результаты, которые отвергают нулевую гипотезу на уровне значимости 5%, то мы можем сказать: аргументов достаточно, чтобы отвергнуть нулевую гипотезу, т.е. быть уверенным с вероятностью в 95%, что между событиями (явлениями) существует статистически значимая связь. В принятых обозначениях это выражается как $P < 0,05$. P — вероятность ложного отклонения нулевой гипотезы. Анализ проводится по соответствующей таблице значений значимости критерия Стьюдента для различных уровней значимости.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие студенты 1-3 курсов ФГБОУ ВО ЧГПУ ($N=200$): девушек – 160, юношей – 40; средний возраст респондентов 20 ± 2 г. В исследовании было две выборки: а) экспериментальная — 80 студентов, которые обучались в системе педмастерской ЧГПУ, принимали активное участие практически во всех ее событиях), б) контрольная — 120

студентов, которые обучались в системе педмастерской, не занимались по ее модели.

В контрольной группе было больше студентов, поскольку мы предположили в начале исследования, что в течение периода исследования (октябрь 2021 – апрель 2023) часть студентов из контрольной группы в итоге может быть вовлечена в работу Педагогической мастерской, а запрещать им принимать участие в работе педмастерской было бы некорректно и неэтично. Гипотеза подтвердилась, поскольку за указанный период свыше 30 студентов из контрольной группы в большей или меньшей степени занимались по технологии и модели педагогической мастерской. Для обеспечения чистоты исследования и статистического сравнения на *констатирующем этапе* в контрольной группе были подвергнуты диагностике только 70 студентов, которые не занимались в педагогической мастерской. Часть студентов из экспериментальной выборки тоже по разным причинам (перевод в другой вуз, академический отпуск, перевод на заочное отделение и другие причины) не рассматривалась в ходе исследования (в общей сложности их было 10 человек). Таким образом, далее представлены результаты сравнения различных параметров 70 студентов из контрольной группы и 70 студентов из экспериментальной группы.

Важно отметить, что на *констатирующем этапе* исследования было выявлено, что между контрольной и экспериментальной группами нет никаких статистически значимых различий по ключевым исследуемым показателям. Все эти показатели (цифровая грамотность, функциональная грамотность, различные гибкие навыки – креативность, коммуникабельность, гибкость, эмоциональный интеллект и др.) позволяют комплексно оценить уровень сформированности универсальных компетенций в том смысле, в котором это понятие рассматривается в данном исследовании.

Оценка уровня сформированности различных моделей или стилей педагогического общения (диктаторская, авторитарная, неконтактная модели, модели негибкого реагирования и активного взаимодействия), как уже отмечалось чуть выше выступает в качестве дополнительного способа измерения

сформированности различных универсальных компетенций, которые в значительной степени и выступают критериями для их классификации.

Результаты констатирующего исследования и разница в показателях между двумя группами показана в таблице 8. В скобках после каждой характеристики указаны минимальные и максимальные значения показателей (в баллах) в соответствии с методикой подсчета результатов, предложенной авторами указанных выше диагностических инструментов, что позволяет сделать вывод об уровне сформированности (низком, среднем, высоком) различных универсальных компетенций и их составляющих.

Таблица 8. Сравнение средних показателей сформированности универсальных компетенций контрольной и экспериментальной группы исследования на *констатирующем* этапе работы

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Разница между ЭГ и КГ
Уровень цифровой компетентности (доля студентов, имеющих средний уровень – 3-6 уровни по шкале, в %)	51,2	53,2	2,2
Уровень цифровой компетентности (доля студентов, имеющих высокий уровень – 7-8 уровень по шкале, в %)	0	0	0
Интегральный уровень цифровой компетентности (максимум – 8 уровень)	3,21	3,07	-0,14
Уровень коммуникативных способностей (минимум – 0, максимум – 20 баллов)	11,5	11,82	0,32
Уровень организаторских способностей (минимум – 0, максимум – 20 баллов)	12,75	12,82	0,07
Креативность (минимум – 0, максимум – 15)	7,6	7,63	0,03
Интегративный уровень эмоционального интеллекта (минимум – 0 баллов, максимум – 90 баллов)	19,7	20,84	1,14
Интегративный уровень сформированности навыков командной работы (минимум – 0 баллов, максимум – 81 балл)	22,7	20,9	-1,8
Уровень функциональной грамотности (минимум – 0, максимум – 100 баллов)	21,35	22,71	1,36

Таким образом, представленные в таблице результаты *констатирующего этапа* исследования говорят о том, что изначально были взяты две одинаковые группы студентов по всем основным исследуемым параметрам, что позволяет получить более объективные и научные обоснованные результаты на

контрольном этапе.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы. Основные направления, методы, форматы и технологии работы авторской педагогической мастерской составили основу предложенной нами в параграфе 1.4 модели. Работа по реализации модели развития универсальных компетенций будущих учителей была организована по следующим основным тематическим направлениям.

1. «Учитель XXI века». Цель – формирование ключевых навыков и компетенций, необходимых для успешной работы в современной школе.

Практические результаты:

– знание, понимание и применение наиболее эффективных педагогических приемов, методов, технологий, достижений и опыта отечественной и зарубежной педагогики, включая такие *технологии*, как: технология перевернутого класса; метод кейсов; проектная технология; игровые технологии (геймификация); здоровьесберегающие технологии; эдьютейнмент (подход, предполагающий обучение, которое за счет использования развлекательных элементов приносит обучающимся удовольствие, формирует их постоянный интерес к знаниям, удерживает их внимание, улучшает психологическую атмосферу в классе) и др.;

– высокий уровень цифровых компетенций педагога, позволяющий выпускнику ЧГПУ успешно применять в практической работе большое разнообразие ЦОР, в том числе: создание современных презентаций для уроков и выступлений, создание образовательного контента с последующей публикацией различных социальных сетях; создание и использование на практике онлайн-тесты, упражнения, задания, викторины посредством различных приложений и сайтов (*Peшу.ЕГЭ, Joyteka, Online Test Pad, Quizlet, LearningApp, Plickers* и др.); создание и использование ментальных карт (*XMind, Bubbl* и др.) и интерактивных рабочих листов (*LiveWorkSheets* и др.) посредством онлайн-ресурсов; создание интерактивных квестов, экскурсий с помощью элементов дополненной реальности; использование нейросетей и сервисов с

искусственным интеллектом для решения образовательных задач; эффективное использование интерактивных школьных досок;

– высокий уровень овладения гибкими/мягкими компетенциями, составляющими основу универсальных компетенций, в числе которых: гибкость и адаптивность, коммуникативные способности и ораторское мастерство, командная работа, креативность, эмоциональный интеллект и пр.

– развитие функциональной грамотности будущих педагогов, в том числе педагогических умений по развитию функциональной грамотности у обучающихся;

– помощь в подготовке участников и команд от ЧГПУ в педагогических и иных конкурсах различного уровня.

2. «Будь лучше!». *Цель* – комплексное и разностороннее развитие, совершенствование студентов (преподавателей, старшеклассников, молодых учителей) в различных направлениях. Главные задачи этого направления работы: 1) превратить педагогическую мастерскую в площадку, на которой проходят интересные, необычные, полезные образовательные события – лекции, семинары, тренинги, дискуссии, дебаты с разнообразной тематикой – финансовая грамотность, декоративно-прикладное искусство, живопись, SMM (навыки ведения страниц в соцсетях и управления ими), личностный рост, здоровый образ жизни и пр.; 2) привлечь к проведению подобных мероприятий не только известных специалистов, но и студентов, которые готовы поделиться своим опытом, продемонстрировать свои навыки и умения; 3) создать на площадке педагогической мастерской книжный клуб (клуб любителей книг), состоящий из тех, кто любит читать, обсуждать книги, как художественные, так и связанные с педагогикой.

3. «Бекалахь, ненан мотт» («Звучи, родной язык»). *Цель* – популяризация чеченского языка, его развитие и сохранение, а также внедрение современных педагогических подходов и приемов в преподавание чеченского языка в школах, ссузах и вузах. *Планируемые результаты:*

- создание видеоконтента для детей и молодежи на чеченском языке как собственного производства, так и посредством перевода популярных видеороликов (обучающие и познавательные видео для детей дошкольного и школьного возраста, видеоблоги, переводы трейлеров и отрывков из известных фильмов, опросы на улицах города и пр.);
- создание одной или нескольких страниц в социальных сетях, содержание которых направлено на достижение указанных выше целей;
- создание образовательного (познавательного) и развлекательного контента (викторины, квесты, иллюстрации, мемы) на чеченском языке;
- издание детской литературы на чеченском языке.

4. «The Best Teacher». *Цель* – повысить уровень владения студентами ЧГПУ английским языком как языком международного общения до уровня B2 (по европейской системе компетенций владения языком) или выше. *Планируемые результаты:* создание и развитие клуба английского языка (клуба говорения ЧГПУ); регулярный выпуск созданного студентами видеоконтента на английском языке и его публикация на каналах и страницах ПМ и ЧГПУ; проведение мероприятий на английском языке (иных иностранных языках) на площадке педагогической мастерской в форме семинаров, деловых игр, обучающих тренингов и т.п.; привлечение студентов ЧГПУ к встречам в школьных клубах говорения по всей республике (в том числе – кураторство).

5. «Интернет – наш!». *Цель* – максимально широко и эффективно представить все направления деятельности педагогической мастерской в социальных сетях и СМИ. *Планируемые результаты:* публикация анонсов, новостей, отчетов о проведенных образовательных мероприятиях на различных платформах; регулярная (не менее 2 раз в неделю) публикация образовательного контента (презентаций, видеоуроков, инфографик, чек-листов, рабочих листов и т. п.), развитие и продвижение страниц педмастерской на различных платформах.

Далее важно отметить, какая именно работа велась со студентами *контрольной и экспериментальной групп.*

Студенты *контрольной группы* занимались по базовой академической программе в обычном режиме с использованием преимущественно традиционных технологий и содержания обучения, предусмотренных программой подготовки в педагогическом университете.

Каждый из 70 студентов *экспериментальной группы* должен был в течение трех семестров принять участие в следующем минимальном объеме обучения:

1. Самостоятельно провел не менее 1 мастер-класса в рамках реализации технологии «Мастер-класс 2.0», описанной в первой главе исследования, полностью выполнив все его структурные элементы – от выбора темы и подготовки выступления до собственно мастер-класса и последующей работы по закреплению его содержания путем проведения уроков и создания разнообразного визуального материала (образовательного контента). Некоторые из наиболее активных студентов за полтора года провели 3-5 мастер-классов.

2. Присутствовал в качестве слушателя на 7 или более мастер-классах, проводимых студентами или другими спикерами (учителями, приглашенными экспертами) в Педагогической мастерской. Многие студенты из экспериментальной группы приняли участие в 15-20 мастер-классах (тренингах, семинарах, открытых уроках, презентациях).

3. Принял участие в трех или более практических занятиях по технологии интерактивного просмотра видеозаписей уроков в соответствии с описанным в первой главе алгоритмом. Многие из студентов экспериментальной выборки посетили 5 или более подобных занятий.

4. Принял участие в двух кейс-чемпионатах (на уровне факультета/института, вуза, межвузовского турнира), технология проведения которых описана в первой главе.

5. Посетил не менее двух занятий в формате педагогических настольных игр, разработанных в педмастерской. Часть студентов принимала участие в подобных занятиях не менее пяти раз, технология и содержание которых описаны в первой главе.

6. Выступил не менее одного раза на педагогических конференциях нового формата (описанных в первой главе данного исследования), пройдя весь этап предварительной подготовки в соответствии с разработанным в педмастерской алгоритмом. При этом практически все студенты экспериментальной группы присутствовали на пяти или более подобных мероприятиях в качестве слушателя (зрителя).

7. Почти 50 студентов из 70, входящих в экспериментальную группу, принимали участие в одном из педагогических конкурсов – федеральном, республиканском, внутривузовском, проходя этап подготовки в Педмастерской. Кроме того, многие студенты присутствовали при проведении подобных конкурсов в качестве зрителя.

8. Все студенты экспериментальной группы принимали участие в разработке образовательного контента в виде визуальных материалов – чек-листов, инфографик, трекеров, презентаций. Каждый из них стал автором по меньшей мере одного такого материала, хотя в большинстве случаев их было значительно больше.

Обязательная (минимальная) программа обучения студентов экспериментальной группы представлена в приложении А.

Этот список, разумеется, является не исчерпывающим, поскольку не включает регулярные «сеансы» неформального общения и взаимодействия студентов с наставниками педмастерской. Важно отметить, что представленный выше набор педагогических занятий и форм активности является де-факто программой-минимум. Подавляющее большинство студентов экспериментальной выборки принимало более активное участие в разнообразных практических занятиях и прочих образовательных событиях, чем указано в этой программе.

В параграфе 1.2 подробно описаны с теоретической точки зрения **формы работы**, предложенные в рамках реализации модели развития универсальных компетенций. Отметим некоторые особенности их реализации на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Одним из видов работы было проведение *мастер-класса нового поколения*. Технология «Мастер-класс 2.0» стала неотъемлемой частью работы педагогической мастерской ЧГПУ. Данная технология способствует раскрытию педагогических способностей будущих учителей и развитию у них универсальных компетенций.

Еще одна форма работы – *интерактивный просмотр видеоуроков*. Для достижения наибольшего эффекта в использовании данной формы работы перед нами стояла задача выявления и анализа метода использования видеоуроков как эффективного механизма формирования профессиональной и личностной компетентности студентов – будущих педагогов в образовательном пространстве вуза. На первом этапе работы, нами в еженедельное расписание были введены просмотр и обсуждение урока одного из финалистов конкурса «Учитель года России» последних лет. Есть несколько причин, почему наш выбор пал именно на эти уроки:

1) доступность (все уроки размещены в открытых источниках – на сайте и/или видеохостинге YouTube);

2) большое количество размещенных видео – ежегодно учителя на конкурсе проводят 85 уроков, всего за период с 2010 по 2020 годы (записи уроков, проведенных ранее, найти в открытых источниках проблематично) была создана видео-библиотека, состоящая из сотен уроков;

3) разнообразие – среди участников конкурса учителя самых разных предметов, в том числе физкультуры, ОБЖ, музыки, МХК и других дисциплин, поэтому для работы доступна библиотека уроков, которые можно использовать при подготовке специалистов разных направлений;

4) высокое качество съемки – все уроки снимаются с помощью профессиональных камер (как правило, их не менее двух, что позволяет видеть не только учителя, но и обучающихся), звукозаписывающих устройств с привлечением высококлассных операторов, режиссеров монтажа и пр.;

5) высокий педагогический уровень проведения уроков – это, пожалуй, главный аргумент в пользу работы именно с конкурсными уроками; эти занятия

вполне можно назвать образцовыми, педагоги, как правило, используют передовые методы и технологии, что позволяет увидеть и оценить лучшие примеры педагогической деятельности в современной России.

С другой стороны, использование именно этих уроков имеет и определенные проблемы, в том числе – с технической стороны. Если учителя, как правило, слышно очень хорошо, то голоса и ответы детей зачастую различить практически невозможно. Конкурсное занятие имеет немало отличий от «обычного», «рутинного» урока – оно целенаправленно готовится неделями (иногда и месяцами), часто с привлечением широкого круга экспертов, нередко предварительно проводится в других классах. Впрочем, все это можно рассматривать и под иным углом – столь тщательная подготовка (иногда напоминающая тренировки спортсмена перед Олимпиадой) позволяет учителю раскрыть свое педагогическое мастерство, а нам дает возможность предложить студентам или действующим учителям пример использования лучших и наиболее успешных образовательных технологий. Категории, используемые в данной работе, отражают сущность процесса формирования компетенций у обучающихся. Так, понятие «просмотр» предполагает односторонний характер передачи информации и пассивность в ее восприятии. Понимая ограниченность и существенные недостатки такого подхода, мы изначально отказались от идеи полного просмотра урока без перерывов.

Изначально эти занятия проходили следующим образом – в аудитории рядами (как в зрительном зале) располагались студенты, сотрудники Педагогической мастерской и приглашенные преподаватели кафедр университета. В течение 40-45 минут урока мы 2 или 3 раза делали паузы (при завершении определенного этапа урока или его важной смысловой части), во время которых преподаватель Педагогической мастерской (в данном случае выступающий еще и как модератор) в фронтальной форме обращался к группе студентов. Нашими традиционными вопросами были: «Какие методы и технологии использовал учитель?», «Какие преимущества и недостатки урока вы

отметили?», «Какие ИКТ-технологии применяет педагог?», «Как бы вы описали стиль преподавания учителя?»).

Однако по мере проведения этих занятий в такой форме мы столкнулись с рядом проблем. Во-первых, значительная часть студентов была исключена из процесса обсуждения – либо вообще не высказывала свое мнение и не давала оценки, либо эти оценки были крайне бедными («урок мне понравился»). Во-вторых, участие в обсуждении принимали, как правило, не более 5 наиболее активных, заинтересованных и (надо полагать) коммуникабельных студентов. В-третьих, было заметно, что многие студенты не только периодически отвлекаются от видео и обсуждения (это естественное явление), но и в целом заняты другими видами деятельности – чтением книг или конспектов, серфингом в интернете или коммуникациями в соцсетях. Наконец, в-четвертых, студенты уходили с занятия без письменного закрепления каких-либо важных и полезных аспектов, которые мы увидели или обсудили во время работы с видеозаписью урока.

Внедренная нами практика получения анонимной обратной связи и рефлексии через Google-формы показала, что значительная часть наших студентов (чуть более половины) оценивало такой формат работы как «скучный», «неинтересный». При этом лишь четверть студентов описывали подобные занятия как «полезные», «интересные» и «практико-ориентированные». Оставшаяся часть студентов оценивали эти занятия на среднем уровне.

Не самый удачный и успешный первый опыт заставил нас полностью пересмотреть принципы проведения таких занятий, их содержание и форму. Был осуществлен отказ от пассивного восприятия урока, после чего мы перешли к максимально интерактивному и разностороннему взаимодействию со студентами педвуза, что повлекло и изменение формата деятельности. Первым значительным изменением стало то, что сотрудники педагогической мастерской начали самостоятельно предварительно просматривать и разбирать запись урока. Если прежде совместный просмотр со студентами был и для нас «премьерным

показом», то теперь мы разносторонне разбирали урок и активно готовились к занятию с обучающимися.

Первый («нулевой») этап организации занятия включал в себя не просто поиск видео урока, его загрузку, размещение объявлений и приглашение студентов, но и подготовку заданий, вопросов, раздаточных материалов, небольших тестов (с открытыми и закрытыми ответами, с единственным и множественным выбором, на установления соответствия и т.п.) и чек-листов.

В рамках нового подхода мы отказались от классической расстановки стульев в несколько рядов, а перешли к «островковому» типу расстановки стульев. Прежняя рассадка не предполагала использование столов, что, на наш взгляд, изначально настраивало студентов на менее рабочий лад. В новой рассадке (которая, впрочем, является классической для групповой работы) каждая группа («остров») располагается вокруг нескольких столов. Предлагаемые задания направлены не только на развитие методической грамотности и расширение педагогического арсенала будущих учителей, но и на проверку и развитие предметных знаний, а также гибких компетенций, в числе которых навыки публичных выступлений, командная работа, коммуникабельность, критическое мышление, креативность и пр.

Для более детального понимания предлагаемого подхода рассмотрим конкретный пример – урок лауреата конкурса «Учитель года России 2020» И. И. Хеорхе в 8 классе на тему «Нации и межнациональные отношения», доступный для просмотра на сайте конкурса и на видеохостинге YouTube. Перед началом занятия со студентами 2 курса коллектив педагогической мастерской подготовил рабочий лист, содержащий в данном случае 21 задание разного формата и сложности. Впоследствии эти рабочие листы были розданы каждому студенту [234]. Образец рабочего листа представлен в *приложении Б*. Все вопросы и задания разделены на две группы, пронумерованные числами и буквами соответственно. «Числовые» вопросы универсальны и могут использоваться при работе с любым уроком. «Буквенные» вопросы уникальны для конкретного урока и, следовательно, обновляются перед каждым подобным занятием.

Задания разбираются последовательно, т.е. сначала универсальные, затем специальные, а затем снова универсальные упражнения и вопросы. Завершая занятия, мы просим студентов обратить внимание на QR-код, размещенный на рабочем листе. Отсканировав его, они могут перейти на страницу опроса в Яндекс-формах или Google-формах. Опрос преследует несколько целей. Во-первых, оценка того, насколько хорошо студенты разобрались с предметным содержанием и использовавшимися методическими приемами и педагогическими технологиями. Во-вторых, получение обратной связи по поводу качества проведенного нами занятия. Кроме того, по итогам занятия мы предлагаем студентам небольшой тест для самопроверки и контроля, образец которого представлен в *приложении В*. Особенность предложенных заданий не только в их разнообразии (предметные вопросы, методические задания, упражнения, требующие использования мягких навыков), но и в применении активных и интерактивных методов взаимодействия и обучения.

Нами выделены следующие причины эффективности и практико-ориентированности данных заданий:

- они требуют от студентов высказывания собственного мнения, его аргументации, развивая коммуникативные навыки, ораторское искусство и даже актерское мастерство;
- способствуют педагогическому творчеству – поиску новых и альтернативных идей для проведения уроков;
- помогают развитию навыков групповой работы и командообразования;
- повышают вовлеченность студентов в процесс занятия, требуя от них большей внимательности и более глубокого анализа происходящего;
- повышают мотивацию студентов к учебе и улучшают психологическую атмосферу как в группе в целом, так и на конкретном занятии в частности;
- усиливают интерес студентов к будущей педагогической деятельности;

– способствуют усвоению и практическому применению эффективных педагогических методов и приемов и др. [78].

Стоит отметить, что переход к новому формату работы с уроками привел к увеличению продолжительности этих занятий – если прежде они длились не более одного часа, то теперь, как правило, продолжаются в течение полутора часов. То, что интерес студентов при таком формате выше, чем он был раньше, было видно и невооруженным взглядом. Однако мы продолжали практику проведения рефлексии посредством цифровых инструментов (Яндекс-формы или Google-формы). Анализ полученных ответов показал кардинальное изменение отношения студентов к проводимым занятиям – более 90% обучающихся отметили, что такая работа с видеозаписями уроков «очень эффективна», «практически полезна» и «очень интересна». И лишь 3% студентов (один из 33) оставили негативные отзывы. Средняя оценка занятий при первоначальном подходе составляла 7,1 балла, а при новом – 9,2 балла.

Групповая работа и большое разнообразие заданий позволили решить проблему низкой вовлеченности многих студентов. Большой объем работы, нестандартный характер упражнений, многообразие видов активности требуют от каждого студента в группе (4-6 человек) деятельного и инициативного участия и одновременно позволяют им проявить свои разнообразные способности. Групповая работа значительно снижает действие психологического эффекта размытия ответственности, часто наблюдающегося в больших социальных группах. Элементы конкуренции и соперничества между командами служат дополнительным стимулом для активного участия в работе [77].

Важно отметить, что возможности внедрения нового формата обучения не ограничиваются пределами педагогических вузов. На наш взгляд, он может быть успешно внедрен в школах при проведении методических дней, в институтах развития образования и других образовательных организациях, занимающихся повышением квалификации действующих педагогов.

Педагогические и психологические кейс-чемпионаты, которые были организованы в педагогической мастерской при реализации модели, были

психологической и педагогической направленности. Чемпионаты позволяют решить несколько важных *задач*: вовлечение студентов в процесс коллективного решения проблем современного образования; стимулирование их интереса к изучению педагогики и психологии; повышение активности студентов в самообразовании и саморазвитии; создание дополнительных условий для самореализации студентов в будущей профессиональной деятельности. Все эти задачи важны для подготовки современного учителя. Кроме того, творческая и доброжелательная психологическая атмосфера мероприятия и возможность профессионального общения способствуют эффективной профилактике профессионального выгорания.

Кейс-чемпионат позволяет тиражировать и повышать популярность метода кейсов среди профессорско-преподавательского состава, а также помогает выявлять оригинальные и эффективные практики в решении образовательных проблемы, способствует созданию новой образовательной площадки, на которой могут успешно взаимодействовать школы (будущие работодатели), студенты (будущие учителя) и вузы.

В целом все педагогические кейсы классифицируются нами в зависимости от субъекта, решающего возникшую проблему, на два вида – кейсы для учителя и кейсы для администрации (коллектива школы в целом). Другими словами, речь идет о проблемах в «кабинете» и «на уроке», а также о проблемах в школе в целом, требующих более комплексного управленческого решения.

За годы работы нами был создан банк педагогических кейсов, некоторые образцы которых представлены в приложении Г.

Отличительной особенностью представленных оригинальных кейсов является:

- высокая частотность – ситуации отражают одни из самых распространенных проблем, возникающих на уроках или в школе в целом;
- актуальность – предлагаются кейсы, отражающие реалии современного постиндустриального мира;

- многообразие тем – кейсы созданы таким образом, чтобы учесть максимально возможный спектр ситуаций, с которыми в будущем придется столкнуться педагогам;

- простой и доступный стиль изложения – тексты кейсов составляются не в академическом научном стиле, содержат юмор и самоиронию, отличаются понятным подходом к изложению материала, что повышает интерес обучающихся и их мотивацию в разрешении предложенных ситуаций.

Эти и другие кейсы были опубликованы в базе данных [107], разработанной коллективом ЧГПУ. Помимо представителей профессорско-преподавательского состава вузов, в состав экспертного (оценочного) жюри также входят директора и учителя общеобразовательных организаций. Участие директора и представителей городских и районных управлений (департаментов) также важно, поскольку они являются будущими работодателями студентов.

Механизм оценки подразумевал также мнение независимых экспертов со стороны педагогического, родительского и ученического сообществ, которые также выставляли оценки по предложенным ниже критериям:

- результативность решения проблем (практико-ориентированный подход к решению и анализу кейсов, прогнозирование ситуации, наличие альтернативных решений);

- глубина и всесторонность анализа, оценка кейса с учетом специфики дидактического взаимодействия субъектов образовательных отношений.

- обоснованность и аргументированность суждений и выводов, владение профессионально-педагогической терминологией.

- навыки презентации (ораторское мастерство, качество электронной презентации или иных визуальных материалов).

Каждое тестовое задание оценивается от 0 до 3 баллов в соответствии с следующими критериями:

- 0 баллов – критерий не выражен
- 1 балл – критерий выражен слабо
- 2 балла – критерий выражен на среднем уровне

– 3 балла – критерий выражен в полной мере.

В целях повышения активности и мотивации участников во время кейс-чемпионата, используются текстовые задания (первый тур) и видео-кейсы из известных отечественных и зарубежных фильмов, содержащих различные педагогические проблемы и ситуации (второй тур). Также используются ситуации, когда проблема выражается посредством различного визуального материала – карикатуры, фото, мемы (3 тур). Кроме того, один из этапов конкурса (занятия) может включать проектную деятельность, направленную на решение реальных проблем общеобразовательных организаций России. В ходе выполнения задания обучающиеся (педагоги) должны разработать своеобразную «дорожную карту», краткую программу действий для решения имеющейся проблемы.

Важно отметить, что педагогическую ценность имеет не только сам кейс-чемпионат, но и подготовка к нему, поскольку непосредственно сами кейсы составляются при активном участии обучающихся. Как отмечают специалисты, «данный метод позволяет обеспечить профессиональное становление личности современного специалиста системы высшего педагогического образования посредством» развития рефлексивных качеств, приобретения знаний о критериях качества профессиональной деятельности, участия в практико-ориентированных видах деятельности и формирования навыков эффективного разрешения противоречий. Нельзя не отметить, что подобные мероприятия способствуют обеспечению разнообразия образовательного процесса, развитию критического мышления, навыков групповой работы, и других гибких компетенций (софт скиллс) [43]. Обратная связь, полученная от участников кейс-чемпионатов, свидетельствует об их высокой мотивации и заинтересованности в процессе обучения при реализации данного метода обучения и воспитания.

Создание инновационного образовательного контента. За годы работы педагогической мастерской ее коллектив при активном участии студентов создал большое количество разнообразных обучающих материалов. Среди них есть и 10 учебно-методических пособий для обучающихся общеобразовательных

организаций, студентов вузов, родителей и педагогических работников. Эта серия включает в себя 10 пособий: «Как мотивировать детей учиться», «Как приобщить детей к чтению», «Профорентация. Как выбрать будущую профессию?», «Планирование и тайм-менеджмент», «Продуктивность», «Креативность. Навык XXI века», «Командная работа», «Ораторское мастерство», «Эмоциональный интеллект», «Цифровая грамотность». Например, в пособии по цифровой грамотности представлен вариант «цифровой диеты», которая способствует снижению интернет-зависимости (приложение Д) [82]. С использованием QR кодов предлагаются тематические исследования по цифровой грамотности и тесты (приложение Д).

Как известно, учитель давно перестал быть единственным и главным источником знаний для обучающихся. Учебники и различные пособия, в свою очередь, тоже перестали быть главным средством обучения. Ни один учитель не знает больше, чем знает сеть Интернет.

Ни одно пособие не может содержать больше информации, чем всемирная паутина. Готовя эти пособия, мы сознательно отказались от идеи наполнить их максимальным объемом информации. Вместо этого следует исходить из фундаментальной предпосылки, что современное учебное пособие – это, прежде всего, книга-навигатор. Книга, дающая ключевые знания и выступающая вроде указателя, направляющего на многочисленные верифицированные и качественные образовательные ресурсы – тесты, видеоуроки, онлайн-курсы, статьи, учебные пособия, программы, приложения и другие дополнительные материалы. Современная молодежь, привыкшая к бесконечной динамичности сети Интернет и его визуальных образов, с трудом воспринимает классические черно-белые пособия, учебники или справочники, что стало еще одной причиной использования нами нестандартного формата пособий.

Разработанные учебные пособия отличаются следующими **особенностями**:

1. Современный стильный и яркий дизайн.
2. Акцент на максимальную визуальность и наглядность.

3. Использование востребованных и популярных форматов изложения материала – инфографик, чек-листов, списков, трекеров и пр.

4. Опора на самые свежие и актуальные работы и исследования отечественных и зарубежных специалистов.

5. Многочисленные ссылки (в виде QR-кодов) на дополнительные материалы (как созданные авторами пособий, так и находящие в свободном доступе в сети) в виде онлайн-курсов, статей, видеолекций и видеоуроков, учебных пособий, программ и приложений, тестов и т.п.

6. Наличие списков дополнительной литературы, статей и видео-выступлений по каждой теме.

7. Единая интуитивно понятная структура пособий.

8. Простой и доступный стиль изложения материала.

9. Учет особенностей аудитории (родителей, педагогов, обучающихся общеобразовательных организаций и организаций высшего профессионального образования).

При этом каждое пособие имеет общую структуру, включая в себя несколько базовых элементов: содержание; формулировка проблемы, актуальности темы; трактовка ключевых понятий; основная часть (ключевые теории и концепции, чек-листы и инфографики); конкретные советы и рекомендации по улучшению определенного навыка или решению соответствующей проблемы; ссылки на статьи, онлайн-курсы, видеолекции, тесты, подборки материалов и т.п.; список рекомендованной литературы; ссылка на подборку лучших статей и видео по соответствующей теме; мотивирующая цитата.

Каждое пособие направлено на достижение двух главных целей: дать читателям необходимый минимум знаний по каждой теме; мотивировать читателей на более глубокое изучение темы посредством современного формата, продуманной структуры представления информации и многочисленных ссылок на дополнительные материалы.

Если эти пособия создавались коллективом педагогической мастерской, то значительная часть прочего образовательного контента создавалась студентами регионального педвуза под руководством наших специалистов. Важно отметить, что все эти проекты в значительной степени направлены на развитие цифровых компетенций, которые составляют один из трех ключевых элементов универсальных компетенций. В *приложении Е* более подробно описаны некоторые из проектов, реализованных нами совместно со студентами.

Работа в этом направлении (создание образовательного контента и продуктов) может расширяться благодаря технологии совместного написания книг и образовательного контента, разработанной и описанной в Педагогической мастерской ЧГПУ [83, 84]. В частности, прямо сейчас ведется работа над книгой, посвященной краткому изложению основных идей современных отечественных и зарубежных педагогов, процесс создания которой ведется совместными усилиями студентов и специалистов педагогической мастерской.

Педагогические конференции нового формата. Навыки создания подобного образовательного контента и цифровые компетенции педагогов оказываются крайне востребованными при проведении в педмастерской разнообразных педагогических конференций нового формата. Они выступают важной частью работы Педагогической мастерской по подготовке современных высококвалифицированных педагогических кадров, повышению престижа профессии учителя и педагогического образования в целом.

С 2020 года в ЧГПУ проводится международный форум педагогических мастерских победителей и лауреатов педагогических конкурсов России, Беларуси и Казахстана. Его особенностью можно считать активное вовлечение обучающихся педагогических классов общеобразовательных организаций Чеченской Республики и, разумеется, студентов педвуза. Форум характеризуется не только классическими мастер-классами от приглашенных экспертов. Его отличительной чертой является командная работа педагогов («учителей года»), студентов и учащихся над совместным открытым уроком или небольшим мастер-классом, которые могут иметь любую тематику, содержание и форму.

Подобный формат можно назвать уникальным, поскольку в одной команде одновременно взаимодействуют опытный и успешный педагог, будущие учителя и будущие студенты педагогического вуза. Практика показывает, что такое взаимодействие полезно не только для обучающихся, но и для практикующих педагогов.

Значимой и оригинальной частью форума является *«фейл-сессия»*. Как правило, опытные педагоги делятся со своей аудиторией успешными наработками, достижениями и амбициозными планами на будущее. В результате этого у многих студентов и молодых учителей может возникнуть ложное впечатление в некой «непогрешимости» спикеров, их недостижимой экспертности, которая позволяет им никогда не допускать ошибок. Разумеется, все учителя ошибаются и почти у всех бывали большие провалы. В рамках «фейл-сессии» (от англ. «fail» - провал, неудача) самые известные учителя рассказывают не о своих победах, а о самых больших поражениях. В ходе открытого разговора с аудиторией спикер рассказывает о том, почему он допустил эту ошибку (или череду ошибок), какие выводы из нее извлек, как пытался решить ее и не допустить подобное впредь. Хорошо известно, что обучение на своих (или чужих) ошибках – один из самых эффективных и, к сожалению, недооцененных методов обучения. Кроме того, «фейл-сессия» позволяет снизить страх будущих учителей перед будущей профессией, она помогает им понять и принять, что все, даже самые лучшие и знаменитые педагоги, регулярно допускают ошибки. Как говорили многие студенты во время рефлексии после форума, «фейл-сессия» избавила их от излишнего перфекционизма. «Тебе хочется быть идеальным учителем. Ты допускаешь ошибки, понимаешь, что тебе далеко до идеала и опускаешь руки. «Фейл-сессия» показала нам, что идеальных нет. Это очень вдохновляет», - заметил в интервью один из студентов ЧГПУ.

Хорошо известно, что юмор является одним из важнейших элементов социального взаимодействия. Одним из самых популярных форматов юмористического социального взаимодействия является жанр стендап.

Некоторые исследователи даже характеризуют стендап, как «силу, объединяющую нации» [225]. В последние годы в России получила распространение тенденция научного стендапа. Дело в том, что молодые ученые и исследователи из разных областей, от филологов и дефектологов до специалистов в области астрофизики, биохимии и кибернетики, интересно и оригинально представляют свои проекты. У участников есть 5-10 минут, чтобы определить проблемную область, сформулировать цели и задачи исследования, а также представить исследовательскую гипотезу. Кроме того, он должен кратко, но в то же время грамотно, творчески и (должен) весело излагать результаты эмпирического исследования и собственный проект решения этой проблемы. Научные стендапы (обычно называемые Science Slam) можно рассматривать как интересную форму привлечения молодых людей для получения финансирования для исследований. Сильная мотивация к личному творческому и профессиональному развитию является очень важным и одним из наиболее эффективных способов самореализации молодых исследователей через научное творчество. Мы модифицировали это в образовательное событие Easy Science «Наука по-простому» – конференцию, на которой студенты любых курсов и специальностей выступают в жанре стендап, крайне популярном и востребованном у молодежи.

Этот же принцип является одним из ключевых при проведении другого крупного образовательного события – *педагогической конференции в стиле ТЕД*. Ее главная особенность в том, что спикерами выступают студенты и обучающиеся педагогических классов, которые представляют свои идеи для других учителей, студентов и учеников. Классический короткий формат ТЕД-выступлений, интересные и привлекающие внимание темы, убедительные и качественные презентации, ораторское мастерство спикеров – все это делает подобную конференцию востребованной и популярной среди молодежи. Такие конференции проводятся педмастерской ЧГПУ дважды в год, неизменно сопровождаясь аншлагом и гостями из других регионов. Важно отметить, что все

выступления записываются и впоследствии по отдельности загружаются на различные видеохостинги и соцсети.

Поддержка конкурсного движения. Педагогические конференции способствуют развитию профессиональных качеств, формированию знаний и умений, которые оказываются весьма полезными и необходимыми во время участия студентов университета в разнообразных профессиональных конкурсах. Помимо хорошо известного и существующего уже более 30 лет конкурса «Учитель года России», в 2020 году появился конкурс «Учитель будущего», организованный президентской платформой «Россия – страна возможностей». В 2021 году он не только сменил название («Флагманы образования»), но и вышел на новый уровень, проводя конкурсные мероприятия не только для учителей и студентов, но и для администраций школ и муниципалитетов. Эти и другие конкурсы (например, «Лидеры России») неслучайно проводятся в рамках проекта «Социальные лифты для каждого» национального проекта «Образование».

Кроме того, педагогическая мастерская активно содействует подготовке студентов к участию в других конкурсах, прежде всего, в проектах президентской платформы «Россия – страна возможностей». В частности, в 2021 году специалист Педагогической мастерской при ЧГПУ Х. Мутаева стала победителем конкурса «Учитель будущего. Студенты», а в 2022 году из 100 полуфиналистов проекта «Флагманы образования. Студенты» в Северо-Кавказском федеральном округе 66 студентов были студентами ЧГПУ. Этот результат был лучшим не только в СКФО, но и среди всех вузов России, принявших участие в конкурсе в 2022 году. 11 студентов стали финалистами конкурса, а 3 из них – его победителями. Этому предшествовала подготовительная работа, в ходе которой проходили встречи со студентами с целью презентовать конкурс – его структуру, особенности, систему поощрений, примеры заданий предыдущего года и т.п. В том числе благодаря этому ЧГПУ занял первое место среди российских вузов по числу зарегистрировавшихся в проекте студентов.

С учетом растущей значимости профессиональных конкурсов, увеличением их количества и, соответственно, возможностей для роста и развития молодежи, в Педагогической мастерской при ЧГПУ был разработан и реализован проект «Будущий учитель года», ставший в 2022 году победителем грантового конкурса Федерального агентства по делам молодежи. В 2023 году этот конкурс стал уже федеральным, в нем принимали участие студенты из 18 вузов России, он получил поддержку Министерства просвещения РФ. Структура конкурса представлена в *приложении Ж*. В первую очередь это раскрытие творческого потенциала и создание условий для самореализации студентов, развитие их профессиональных компетенций, а также повышение престижа профессии учителя среди молодежи, выявление талантливых студентов, их поддержка и поощрение. Параллельно этот конкурс выступает в качестве своеобразной подготовительной площадки для участия в других и более крупных региональных, федеральных или международных конкурсах. Отличительными особенностями данного конкурса являются акцент на развитие гибких (мягких) компетенций, использование современных цифровых технологий, нестандартные форматы конкурсных испытаний. Конкурс выступает своеобразной «пробой пера» для будущих учителей, которые получают ценный опыт участия в профессиональных конкурсах. Конкурс привлекает внимание СМИ, государственных органов и общественности к деятельности педагогического вуза, а участие в нем превращается в своеобразные экспресс-курсы профессионального мастерства для студентов. Конкурс способствует укреплению сотрудничества между педагогическими вузами и одновременно развивает здоровую конкуренцию между ними. Нельзя не отметить, что подобный конкурс имеет широкие перспективы для тиражирования и выхода на новые уровни. Причем рост может идти как «вниз» (проведение аналогичных конкурсных мероприятий на факультетах или институтах педагогического вуза), так и «вверх» посредством проведения всероссийского конкурса «Будущий учитель года», в котором участвуют лучшие студенты всех педагогических вузов России.

Педагогические настольные игры. В последнее время одним из этапов подобных профессиональных конкурсов нередко становятся разнообразные педагогические игры.

С незапамятных времен детская площадка выполняла не только функцию развлечения, общения и размышления, но и способствовала развитию новых навыков и умений, личностных и профессиональных качеств. Учитывая многочисленные преимущества игровых технологий, их востребованность и популярность среди молодежи, команда педагогической мастерской ЧГПУ создала образовательную настольную игру «Педагогический конструктор идей». Игра прошла апробацию в Чеченском государственном педагогическом университете, а также на Всероссийском форуме лидеров студенческих инициатив педагогических вузов России в г. Москва в 2021 г. Для этой игры были разработаны (с помощью графического редактора Canva) четыре группы цветных карточек (рис. 17) общим количеством 60 штук (4x15) [78].



Рисунок 17. Макет карточек обучающей игры «Педагогический конструктор идей»

В приложениях 3 и И представлены правила игры и содержание карточек.

Рассмотрим в качестве примера следующую комбинацию карточек (рис. 18): целевая аудитория – дошкольники; ситуация или проблема – скучно на уроках; технология – квест-технологии; дополнительные условия – музей. Объединив эти карты, участники могут предложить следующие решения проблемы:

– чтобы дошкольникам не было скучно, можно организовать квест в музее города, совместив его с экскурсией;

- создать в дошкольном учреждении мини-музей, состоящий из нескольких залов, перемещение по которым представляет собой занимательный квест;
- провести онлайн-квест в интерактивных залах крупнейших музеев мира;
- предложить старшей дошкольной группе и их родителям организовать «Музей детского сада», а затем провести экскурсию и квест, используя экспонаты музея и др.



Рисунок 18. Образцы карточек образовательной игры «Педагогический конструктор идей»

Для повышения вовлеченности обучающихся возможна комбинация описанной нами игры с другими педагогическими приемами и методами. Например, можно применить хорошо зарекомендовавший себя метод развития критического мышления Уолтера Диснея. Перед презентацией каждой идеи модератор (учитель, ведущий) распределяет между другими командами роли «мечтателей», «критиков» и «реалистов». Исходя из заданной роли, команды (слушатели) оценивают выступление другой команды.

Другой вариант — совместить «Педагогический конструктор» с методом развития креативности и критического мышления «шесть шляп мышления» Эдварда де Боно. Если формировать команды по шесть человек, то после краткой презентации идеи решения проблемы, участники «надевают» на себя соответствующие шляпы и публично обсуждают свои предложения – обобщают имеющиеся данные, выражают эмоции, подвергают проект критике или, наоборот, ищут в нем многочисленные преимущества, дополняют идею нестандартными решениями в соответствии с алгоритмом применения метода «шести шляп мышления».

Таким образом, описанная настольная игра отличается гибкостью и возможностью комбинирования с успешными педагогическими практиками. Очевидно, что их выбор ограничивается фактически только воображением педагога. Настольные игры могут помочь решить следующие важные образовательные задачи: формирование творческого мышления; совершенствование умения решать нестандартные учебные задачи; развитие навыков публичных выступлений и умение презентовать свои идеи и проекты; совершенствование навыки сотрудничества и командной работы; активизация познавательного интереса и др. Результаты апробации предложенной настольной игры продемонстрировали высокую вовлеченность обучающихся и существенный интерес к формату, содержанию, процессу и результатам игры. После проведения настольной игры со студентами различных педагогических вузов России на форуме лидеров студенческих инициатив в г. Москва был проведен анонимный онлайн-опрос, в ходе которого 90% опрошенных отметили, что игра им понравилась, а также поделились следующими оценками:

- «Мне все нравится. Это хорошая возможность услышать идеи друг друга. Даже из невзаимосвязанных частей появляются оригинальные идеи».
- «Многовариантность, развитие фантазии, оригинальность, простота подготовки».
- «Часто встречаются удивительные комбинации. Объяснение ответа требует творческого подхода и умения убедительно выразить свои мысли.»
- «Люблю атмосферу, новые идеи и необычные сочетания».
- «Понравились карточки, понравился формат работы, обмен идеями и решениями по актуальным, реальным, конкретным педагогическим ситуациям!»
- «Мне нравится работать в группах, обсуждать решения и слушать решения других ребят».

Таким образом, оценка участников позволяет выявить ряд *преимуществ* этой и других подобных педагогических игр:

– большое разнообразие образовательных ситуаций, каждая из которых по сути является небольшим педагогическим кейсом; общее количество возможных комбинаций так велико, что каждая из них фактически уникальна и неповторима.

– доброжелательная психологическая атмосфера [81];

– возможность работы в команде;

– процесс создания креативных и оригинальных идей, решений возникающих нестандартных ситуаций [82].

Подводя итоги, можно отметить, что настольные игры являются эффективным интерактивным методом учебы и преподавания, способным обеспечивать не только предметные и метапредметные, но и личностные результаты обучения и воспитания.

Важно отметить, что в ходе работы педагогической мастерской только в 2022-2023 годах было разработано сразу более 10 различных педагогических обучающих игр, в том числе для будущих учителей истории, обществознания, математики, химии, биологии, литературы. Все они были успешно апробированы на различных площадках (также были выпущены крупнейшим отечественным издательством «Просвещение»), кроме того, они стали важной частью образовательного процесса в рамках деятельности Педагогической мастерской ЧГПУ. Одна из них – «Элиас для тех, кто любит обществознание» - была подробно описана в одной из научных работ автора [81], а также многократно успешно апробирована в работе со студентами в Грозном, Москве, Казани, Липецке и других городах России.

Таким образом, на *формирующем этапе* опытно-экспериментальной работы были использованы обоснованные и разработанные автором исследования разнообразные педагогические технологии, которые лежат в основе содержательной части модели и напрямую направлены на развитие наиболее востребованных педагогических компетенций XXI века. Все эти методы отличаются новизной, интерактивностью и заслужили высокую оценку

со стороны студентов – будущих учителей. В следующем параграфе будет представлен анализ *контрольного этапа* опытно-экспериментальной работы.

2.3. Анализ и результаты опытно-экспериментальной работы по развитию универсальных компетенций будущих учителей средствами педагогической мастерской

В данном параграфе диссертации представим результаты проведенной опытно-экспериментальной работы. Отметим, что ее целью была оценка эффективности предложенной *модели развития универсальных компетенций будущих учителей* в условиях педагогической мастерской.

Эффективность предлагаемой *модели развития универсальных компетенций будущих учителей* в условиях педагогической мастерской по *информационному критерию* определялась по методике «Колесо цифровой компетентности» (авторы: Якоб Педерсен, Андерс Сков). Общие итоги по данной методике представлены на рис. 19.

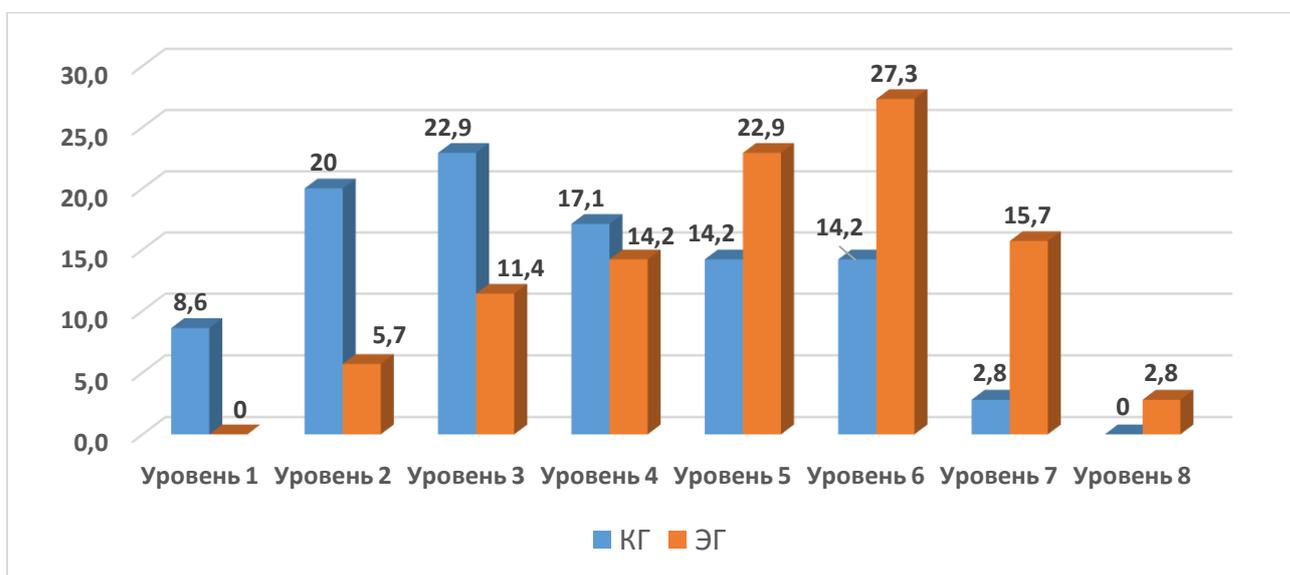


Рисунок 19. Результаты исследования по методике «Колесо цифровой компетентности» на контрольном этапе эксперимента (в % от общего числа участников)

Анализ результатов, полученных на *контрольном этапе* исследования, позволяет сделать следующие *выводы*:

- 1) изменения произошли как в контрольной, так и в экспериментальной

группах;

2) наибольшая часть респондентов из ЭГ имеют достаточно высокий шестой уровень (27,3%);

3) на *констатирующем этапе* исследования около 53% студентов экспериментальной группы владели цифровыми компетенциями на уровнях 3-6 (средний уровень); по итогам контрольного этапа исследования прирост доли студентов экспериментальной группы со средним уровнем составил более 23%; в контрольной группе среднего уровня достигли почти 68% студентов, что означает прирост примерно в 16% по сравнению с первым этапом исследования;

4) если на первом этапе исследования мы не зафиксировали наличие студентов с высоким уровнем сформированности цифровых компетенций (7 или 8 уровни по данной шкале), то по итогам заключительного этапа 18,5%, т. е. почти каждый пятый студент в экспериментальной группе имел цифровые компетенции на высоком уровне; максимально высокого уровня (восьмого уровня) в контрольной группе достигнуть никому не удалось, при этом в экспериментальной группе этого уровня достигли 2,8% ее участников.

Для более комплексной и точной оценки мы считаем необходимым ввести интегральный показатель сформированности цифровых компетенций (ИП). Приведем пример расчета ИП (формула 1) для студентов экспериментальной группы:

(Формула 1)

$$\text{ИП} = \frac{\sum_{i=1}^8 N \cdot m_i}{100\%}$$

где N – это уровень сформированности цифровых компетенций (от 1 до 8), а m_i – доля студентов (в %), имеющих соответствующий уровень в каждой из групп.

$$\text{ИП} = \frac{1 \cdot m_1 + 2 \cdot m_2 + 3 \cdot m_3 + 4 \cdot m_4 + 5 \cdot m_5 + 6 \cdot m_6 + 7 \cdot m_7 + 8 \cdot m_8}{100\%} = \frac{1 \cdot 0\% + 2 \cdot 5,7\% + 3 \cdot 11,4\% + 4 \cdot 14,2\% + 5 \cdot 22,9\% + 6 \cdot 27,3\% + 7 \cdot 15,7\% + 8 \cdot 2,8\%}{100\%} = \frac{491\%}{100\%} = 4,91$$

Таким образом, выведенный нами интегральный показатель сформированности цифровых компетенций составил 4,91 для студентов

экспериментальной группы. Тот же показатель (рассчитанный по аналогичной формуле) в контрольной группе 3,61. Это означает, что в среднем сформированность цифровых компетенций в ЭГ почти на полтора уровня выше, чем в КГ.

Ниже приведены результаты исследования по различным областям цифровых компетенций, выделенных авторами данной методики. Результаты показаны на рисунке 20.

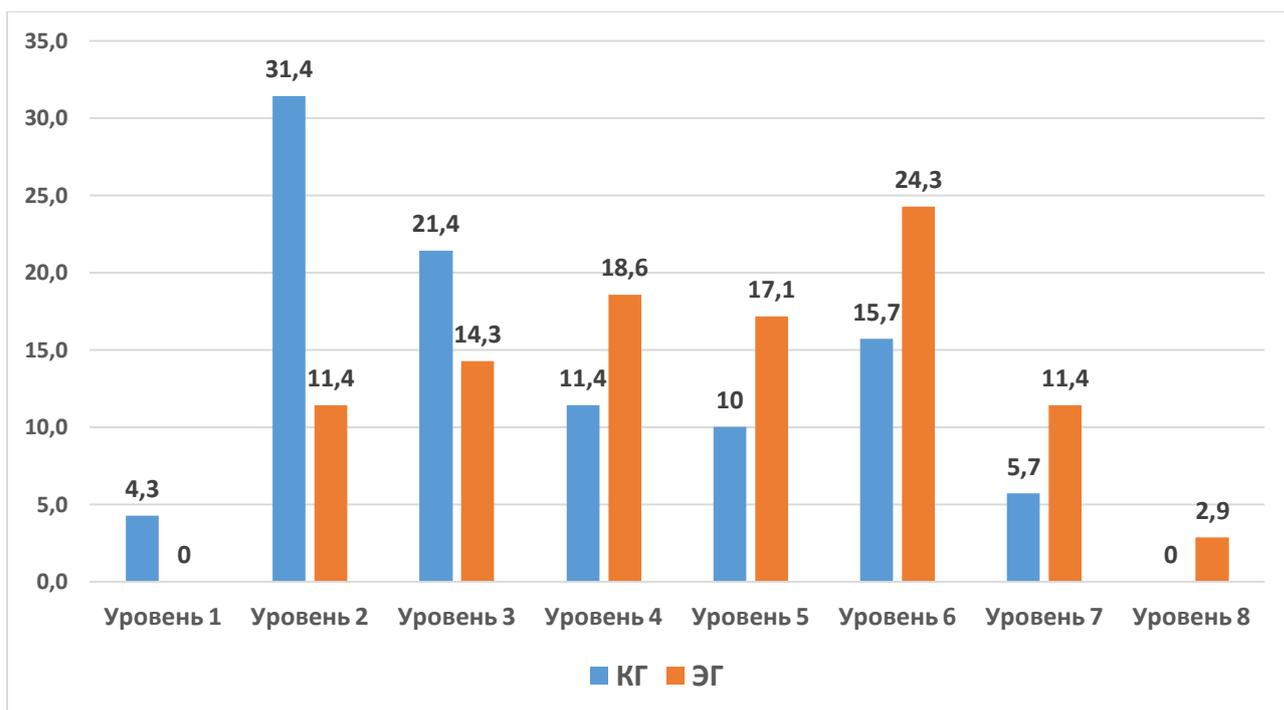


Рисунок 20. Область «Цифровая безопасность», % по контрольной и экспериментальной группам на контрольном этапе эксперимента

Рис. 20 наглядно показывает, что наибольшее количество студентов (24,3%) в экспериментальной группе имеют шестой уровень. Средний уровень (3-6) в ЭГ имеют 74,3% против 58,5 в контрольной группе. При этом высокий уровень (7-8) в экспериментальной имеют 14,3%, в то время как в контрольной группе – лишь 5,7% студентов. Исходя из этого, можно сделать вывод, что студенты обладают достаточно высокими знаниями и навыками цифровой безопасности (в частности, по защите устройств и персональных данных), граничащими со средними и высокими. При этом средний уровень в контрольной группе по этой области составил 3,61, а в экспериментальной

группе – 4,74.

Результаты исследования в области «Работа с цифровой информацией» показаны на рисунке 21.

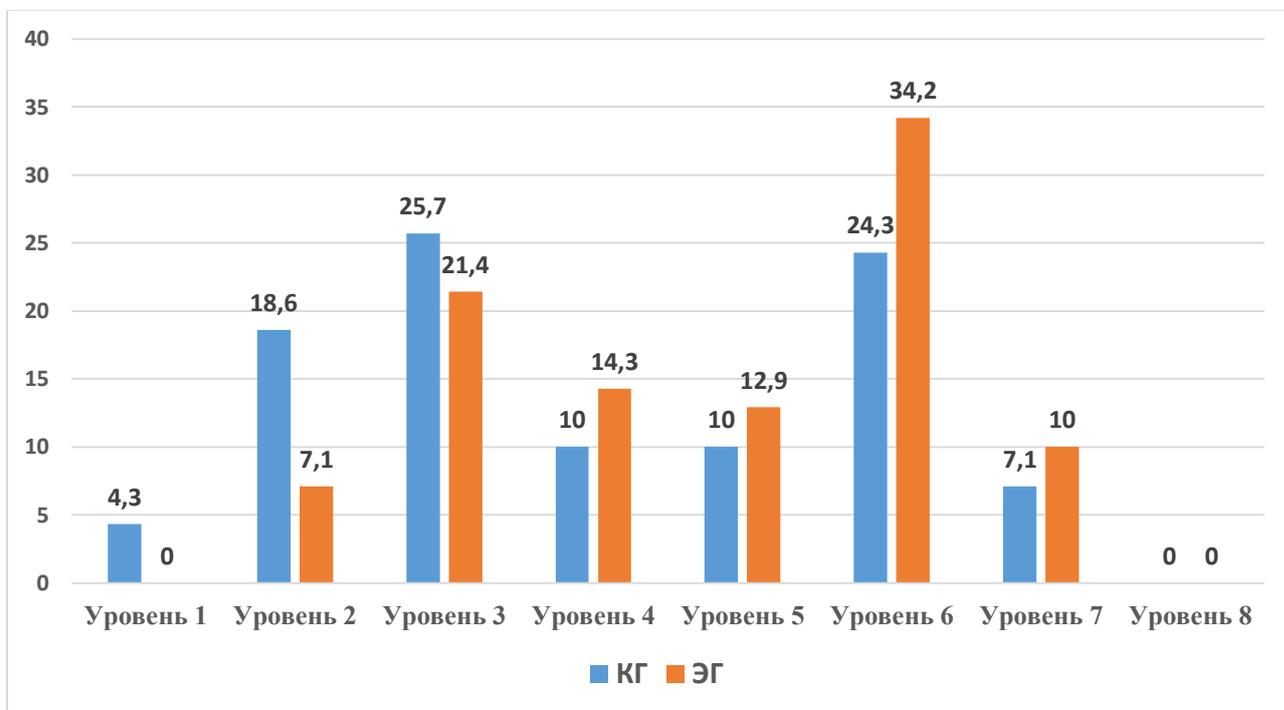


Рисунок 21. Область «Работа с цифровой информацией», % по контрольной и экспериментальной группам на контрольном этапе эксперимента

Анализ данных показывает, что средним уровнем цифровых компетенций в этой области отличаются ровно 70% студентов контрольной группы и почти 83% студентов экспериментальной, среди участников которой также выше и доля студентов с высоким уровнем по этому показателю (10% против 7,1%). В целом результаты студентов в этой области наиболее высокие среди всех, что можно объяснить тем, что данная область включает в себя те действия, которыми студенты (как, впрочем, и все остальные) осуществляют чаще всего и на ежедневной основе. Средний уровень сформированности цифровых компетенций по данной области в контрольной группе составил 4,04, а в экспериментальной 4,75. Основываясь на этих данных, можно сказать, что подавляющее большинство студентов могут распознавать, извлекать, фильтровать, извлекать, хранить, управлять и анализировать цифровую

информацию на среднем уровне и высоком уровне.

Следующая область – «Создание цифрового контента» (его разработка, интеграция, переработка и пр.). Результаты исследования в двух группах на контрольном этапе представлены на рис. 22.

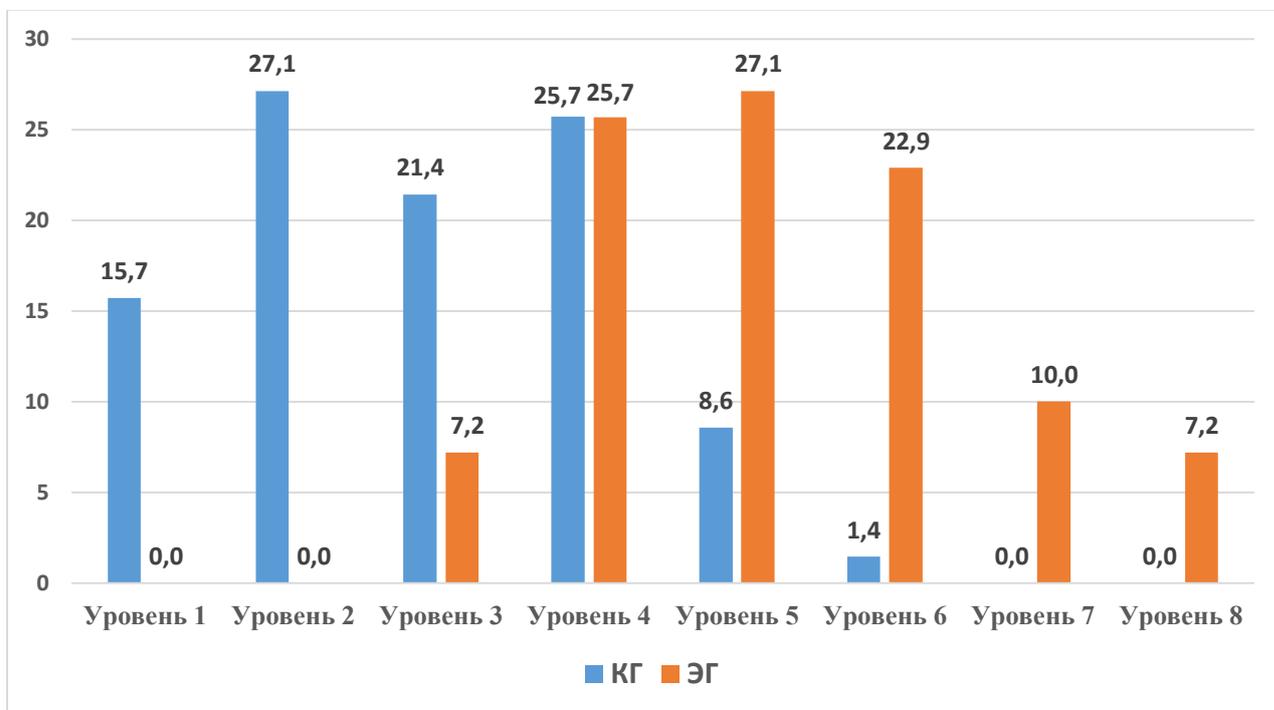


Рис. 22. Область «Создание цифрового контента», % по контрольной и экспериментальной группам на контрольном этапе эксперимента

Анализ данных позволяет сделать следующие *выводы*:

– в *контрольной группе* доля студентов со средним уровнем сформированности цифровых компетенций в данной области составляет 57,1%; у студентов *экспериментальной группы* этот показатель значительно выше – почти 83%;

– в *экспериментальной группе* не оказалось студентов с низким уровнем (уровни 1-2) сформированности цифровых компетенций в этой области, хотя в *контрольной группе* их более 42%; при этом в экспериментальной группе есть немало студентов (17,2% - каждый шестой), которые обладают этими компетенциями на высоком уровне;

– еще очевиднее разница в итоговых результатах видна при оценке среднего уровня сформированности цифровых компетенций в этой области – в

контрольной группе она составила 2,85, а в экспериментальной – 5,25 (наибольший результат среди всех исследованных пяти областей); мы считаем, что этот результат является прямым следствием реализации такой формы работы со студентами, как создание цифрового образовательного контента, описанного теоретически в параграфе 1.3, а практически – в параграфе 2.2.

Результаты по области «Коммуникация в Интернете» показаны на рисунке 23.

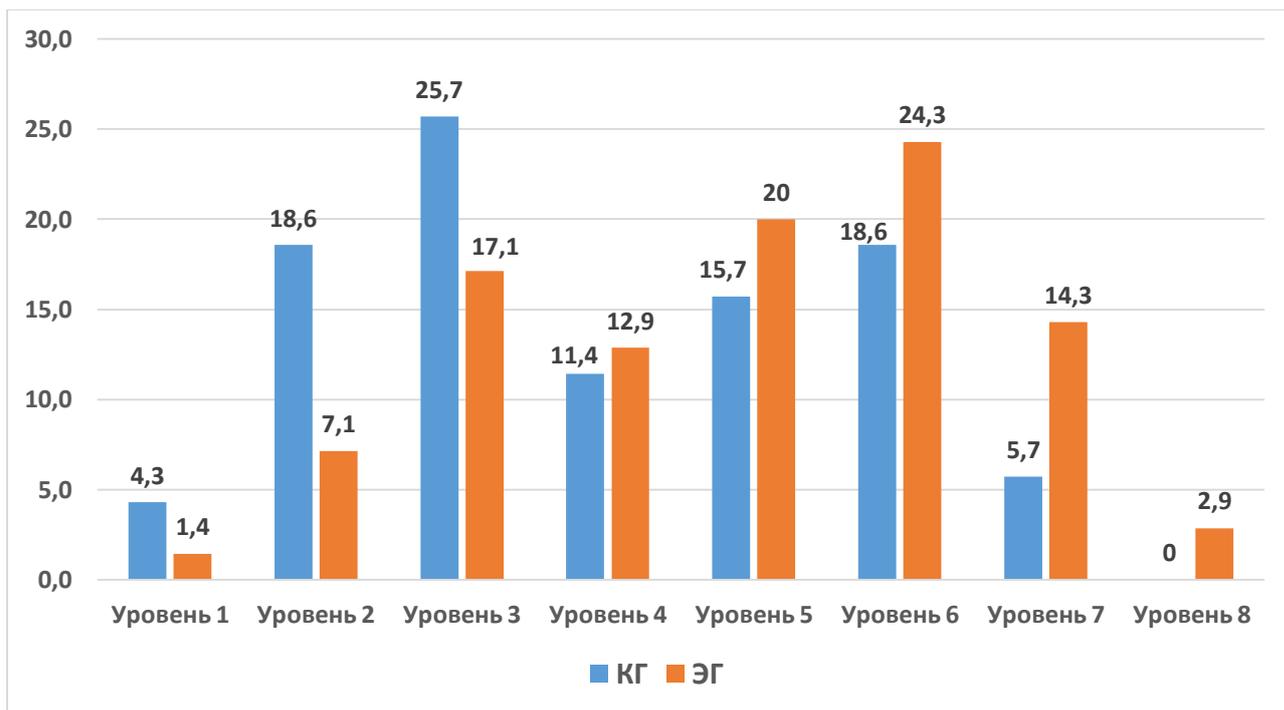


Рисунок 23. Область «Коммуникация в Интернете», % по контрольной и экспериментальной группам на контрольном этапе эксперимента

Анализ приведенных данных позволяет сделать следующие *выводы*:

- 71,4% студентов *контрольной группы* обладают цифровыми компетенциями в этой области на среднем уровне; в *экспериментальной группе* их 74,3%, при этом незначительная разница между двумя группами объясняется, прежде всего, высокой долей студентов контрольной группы, имеющих довольно низкий третий уровень этих цифровых компетенций;

- во всех других уровнях мы видим довольно большую разницу в пользу студентов *экспериментальной группы*; 17,2% студентов этой группы обладают данными компетенциями на высоком уровне, в контрольной группе их 5,7%.

На основе той же формулы, что использовалась при оценке интегрального уровня, мы рассчитали средний уровень студентов в обеих группах по данной группе цифровых компетенций. В *контрольной группе* по данной области он составил 3,94, в *экспериментальной* – 4,87. Другими словами, средний студент КГ обладает этими навыками на четвертом уровне по методике «*Колесо цифровой компетентности*», а средний студент ЭГ – на пятом уровне.

Таким образом, подавляющее большинство студентов (свыше 90%) *экспериментальной группы* могут успешно (на среднем или высоком уровне) взаимодействовать с помощью цифровых технологий, обмениваться информацией, сотрудничать посредством цифровых инструментов. Средний уровень в КГ составил лишь 2,88 (т. е. средний студент примерно на третьем уровне), в ЭГ – 4,91 (средний студент примерно на пятом уровне). На наш взгляд, столь большая разница может быть обусловлено, помимо прочего, большой ролью креативности при оценке данной области цифровых компетенций. При этом в рамках обучения в педагогической мастерской нами был сделан усиленный акцент на развитие креативности.

Обобщим полученные результаты в таблице 9. Также важно отметить прирост интегрального показателя за время исследования. Если в контрольной группе он изначально составлял 3,21 и вырос до 3,61, то в экспериментальной группе прирост оказался существенно выше – с 3,07 до 4,91. Это означает, что за время обучения в педагогической мастерской студенты ЭГ смогли повысить свои цифровые компетенции в среднем почти на 2 уровня.

Таблица 9. Сравнение уровня сформированности цифровых компетенций по различным областям в контрольной и экспериментальной группе по итогам исследования

Область цифровых компетенций	Контрольная группа (средний уровень)	Экспериментальная группа (средний уровень)
Безопасность	3,61	4,74
Информация	4,04	4,75
Создание цифрового контента	2,85	5,25
Коммуникация	3,94	4,87
Интегральный показатель	3,61	4,91

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о значительном приросте показателя сформированности цифровых компетенций у студентов экспериментальной группы как в целом, так и по каждой отдельной области – примерно на 1-2 уровня. Подавляющее большинство студентов экспериментальной группы овладели этими навыками на достаточно высоком уровне. При этом прирост в экспериментальной группе по всем областям цифровых компетенций оказался существенно выше, чем в контрольной группе.

Таким образом, по уровню сформированности цифровых компетенций мы констатируем эффективность предлагаемой *модели развития универсальных компетенций будущих учителей* в инновационной среде педагогической мастерской по **информационному критерию**.

Эффективность предлагаемой *модели развития универсальных компетенций будущих учителей* в условиях педагогической мастерской по **личностному критерию** определялась по уровню сформированности универсальных компетенций, а именно: **по уровням коммуникабельности и сформированности организаторских навыков, креативности, сформированности эмоционального интеллекта, а также сформированности навыков командной работы**.

Анализ уровня сформированности коммуникативных и организационных навыков осуществлялся по методике для диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова). Из результатов проведенного сравнительного анализа показателей коммуникативных и организаторских способностей как важнейших универсальных компетенций, представленных в таблице 10, можно увидеть, что по сравнению с результатами входного исследования результаты итогового исследования, проведенного по завершению проекта, в экспериментальной группе демонстрируют более высокие значения по обоим исследованным показателям, чем в контрольной группе. Причем произошедшие в экспериментальной группе изменения являются статистически значимыми, поскольку показатель p меньше 0,05. Важно отметить, что авторы диагностики

предлагают следующие правила обработки результатов: очень низкий уровень способностей – от 1 до 4 баллов, низкий уровень – от 5 до 8, средний уровень – от 9 до 12, высокий – от 13 до 16 и высший – от 17 до 20 баллов [204].

Таблица 10. Сравнение средних значений коммуникативных и организаторских способностей на констатирующем (среднее 1) и контрольном (среднее 2) этапах исследования

Способности	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Среднее 1	Среднее 2	t-знач.	p	Среднее 1	Среднее 2	t-знач.	p
Коммуникативные способности	11,81	14,48	3,42	0,029	11,5	11,62	1,15	0,131
Организаторские способности	12,82	13,72	1,95	0,049	12,75	12,81	1,05	0,122



Рисунок 24. Динамика развития коммуникативных и организаторских способностей в экспериментальной группе на констатирующем (1) и контрольном (2) этапах научного исследования

Таким образом, результаты студентов в *экспериментальной группе* выросли со среднего до высокого уровня, в то время как в *контрольной группе* остались на средних значениях. Выявлены статистически значимые различия, позволяющие утверждать, что уровень сформированности коммуникативных и организаторских способностей у испытуемых в результате проведенной

работы вырос (рис. 24). По сравнению с результатами на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы результаты контрольного этапа демонстрируют положительную динамику по обоим показателям в экспериментальной группе. При этом прирост показателей коммуникативных и организаторских способностей в ЭГ значительно превышает минимальный прирост тех же показателей, который был нами выявлен при оценке в КГ.

Оценка уровня креативности студентов посредством анализа показателей самоактуализации личности осуществлялась по методике *А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина*, которая позволяет нам выявить также и ряд других показателей. Рассмотрим полученные результаты (табл. 11).

Таблица 11. Динамика средних значений показателей креативности личности по экспериментальной и контрольной группам исследования (максимальное значение показателя – 15, минимальное – 0)

Показатель	КГ констатирующий этап	КГ контрольный этап	Прирост показателя креативности	ЭГ констатирующий этап	ЭГ Контрольный этап	Прирост показателя креативности	p
Креативность	7,6	7,85	0,25	7,63	10,84	3,21	0,028

Полученные результаты свидетельствуют о значительном приросте показателя креативности в экспериментальной группе. При этом прирост в контрольной группе оказался незначительным.

Кроме того, данная методика позволила оценить и другие характеристики, которые хоть и не исследовались целенаправленно в рамках этой работы, однако также описывают некоторые важные универсальные компетенции. Результаты по этим показателям представлены в следующей таблице.

Таблица 12. Сравнение средних значений гибких навыков и характеристик личности на контрольном этапе исследования (максимальное значение каждого показателя – 15)

Показатели	КГ	ЭГ	p
Потребность в познании	7,55	9,08	0,013
Контактность	7,80	9,16	0,011
Гибкость в общении	7,60	9,92	0,044

Сравнение результатов исследования в контрольной и экспериментальной группе по данным показателям позволяет сделать следующие *выводы*:

- при изначально практически идентичных показателях результаты ЭГ значительно превосходили результаты КГ практически по всем параметрам;
- особенно сильно выросли значения таких показателей, как «Потребность в познании», «Контактность», «Гибкость в общении» и «Креативность»;
- математическая оценка изменений позволяет сделать вывод, что различия являются статистически значимыми;

Отметим, что и в контрольной группе показатели выросли, однако прирост значений здесь оказался значительно ниже. Сравнение показателей самоактуализации личности представлено на рис. 25.



Рисунок 25. Сравнение показателей самоактуализации личности по экспериментальной и контрольной группам исследования на контрольном этапе исследования

Анализ сформированности эмоционального интеллекта по методике Н. Холла. Шкала Н. Холла предполагает, что уровни парциального (отдельного по каждой характеристике) эмоционального интеллекта оцениваются следующим образом: 14 и более – высокий уровень, 8-13 – средний, менее 7 – низкий уровень.

Таблица 13. Сравнение средних значений показателей эмоционального интеллекта по экспериментальной и контрольной группам исследования на контрольном этапе исследования

Показатели эмоционального интеллекта	КГ	ЭГ	p
Эмоциональная осведомленность	6,93	12,16	
Управление своими эмоциями	4,28	11,21	
Самомотивация	5,33	12,64	
Эмпатия	5,89	14,22	
Распознавание эмоций других людей	5,96	15,11	
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	28,39	65,34	0,0139

Результаты сравнительного анализа показателей эмоционального интеллекта демонстрируют высокие положительные значения для студентов экспериментальной группы по всем измеряемым параметрам. Причем сильно различаются показатели как по отдельным компонентам, так и по интегративному уровню эмоционального интеллекта в экспериментальной группе и контрольной группах.

Обращает на себя внимание существенный прирост значения интегративного уровня эмоционального интеллекта среди студентов в ЭГ. Если на начальном этапе исследования он составлял 20,84 баллов, что по шкале Н. Холла считается низким показателем, то по итогам исследования составил уже 65,34, что считается значением выше среднего и близким к высокому (70 пунктов). В контрольной группе прирост показателя оказался намного ниже – с 19,7 он вырос до 28,39. Сравнение параметров эмоционального интеллекта представлено на следующей диаграмме (рис. 26).



Рисунок 26. Сравнение показателей эмоционального интеллекта по экспериментальной и контрольной группам исследования на контрольном этапе исследования

Таким образом, можно констатировать, что по показателям развития эмоционального интеллекта студенты экспериментальной группы имеют более высокий уровень, чем студенты контрольной группы. Высокая разница в результатах наблюдается по параметрам управления собственными эмоциями, эмпатии и другим элементам, что, разумеется, отражается на показателях интегративного уровня эмоционального интеллекта.

Уровень сформированности навыков командной работы определялся посредством *диагностики уровня развития малой группы А. Н. Лутошкина*. Результаты тестирования по методике А. Н. Лутошкина, представленные в таблице 14, позволяют сделать важные выводы. У студентов экспериментальной группы навыки командной работы существенно улучшились – прирост по данному показателю составил 34 балла. Значение показателя в контрольной группе также выросло, но прирост составил лишь 13 баллов.

Таблица 14. Динамика сформированности навыков командной работы
(1 этап – констатирующий, 2 этап – контрольный)

Показатель	КГ 1 этап	КГ 2 этап	Прирост	ЭГ 1 этап	ЭГ 2 этап	Прирост	t- знач.	p
Интегративный уровень сформированности навыков командной работы	22,7	35,5	12,8	20,9	55,1	34,2	2,42	0,0169

Результат в 55 баллов позволяет оценить уровень сформированности навыков командной работы как высокий (четвертый из пяти возможных в предложенной методике). Автор метафорически называет группу с таким уровнем «Алый парус», отмечая, что здесь «живут и действуют по принципу «один за всех и все за одного».

Таким образом, по уровням коммуникбельности и сформированности организаторских навыков, креативности, сформированности эмоционального интеллекта, а также по уровню сформированности навыков командной работы была определена эффективность предложенной модели развития универсальных компетенций будущих учителей в инновационной среде педагогической мастерской по *личностному критерию*.

Следующим критерием, позволяющим оценить эффективность предлагаемой модели развития универсальных компетенций будущих учителей в условиях педагогической мастерской, является *функциональный критерий*, связанный с уровнем функциональной грамотности.

На контрольном этапе оценивался уровень развития функциональной грамотности студентов посредством авторских заданий на развитие и оценку этого показателя [33]. Мы уже отмечали тот факт, что функциональная грамотность, по оценкам множества специалистов и в соответствии с методологией PISA, является важнейшим показателем грамотности человека в современном мире.

На контрольном этапе исследования студентам были предложено 4 текста, содержащих в общей сложности 25 заданий, за которые можно было получить до 100 баллов в соответствии с разработанной автором шкалой.

Особенностью предложенных заданий являлось то, что они были рассчитаны на оценку и развитие функциональной грамотности (читательской, математической, естественно-научной, а также креативного мышления). Причем использовались разные форматы текстов (сплошные, несплошные, смешанные, таблицы, диаграммы, схемы, иллюстрации, отрывки из публицистических и научных статей, отрывки из художественной литературы). К одному и тому же тексту в каждом случае предлагались задания на развитие по меньшей мере двух видов функциональной грамотности.

На констатирующем этапе исследования студентам из двух групп предлагались аналогичные по форме, структуре и сложности заданий, максимальный балл за которые так же был равен 100, примеры которых отражены в соответствующем учебном пособии [74].

Здесь важно отметить, что студенты, входившие в экспериментальную группу, принимали участие по меньшей мере в 3 тренингах по развитию функциональной грамотности, были участниками межфакультетской командной олимпиады по функциональной грамотности, а некоторые из них даже участвовали в качестве членов команд на грозненской командной олимпиаде, проходившей в ноябре 2022 года и республиканской олимпиаде по функциональной грамотности в марте 2023 года. Кроме того, они имели опыт по решению подобных заданий в рамках подготовки к Всероссийскому конкурсу «Флагманы образования. Студенты» и в ходе выступления на нем.

Результаты студентов и их динамика представлена в таблице 15.

Таблица 15. Динамика результатов сформированности функциональной грамотности в контрольной и экспериментальной группах (в баллах из 100 возможных)

Этап исследования	Констатирующий	Контрольный	Изменение результата
Контрольная группа	21,35	31,86	+10,51
Экспериментальная группа	22,71	50,82	+28,11

По предложенной методике результат свыше 70 баллов считается высоким (в рамках командных олимпиад по функциональной грамотности такого результата смогли достигнуть лишь 8% учителей), результат от 50 до 70 баллов – средний; от 30 до 50 баллов – ниже среднего; меньше 30 баллов – низким.

Студенты экспериментальной группы смогли добиться значительного прогресса в развитии функциональной грамотности. Прирост показателя составил почти 30 баллов, благодаря чему их общий уровень с низкого повысился до среднего. Их результат позволил им подняться с первого (ниже 30 баллов) на третий уровень (50-70 баллов).

У студентов контрольной группы прирост составил 10 баллов. При этом их общий уровень функциональной грамотности повысился с первого (низкий) до второго (ниже среднего).

Таким образом, по уровню читательской, естественнонаучной и математической грамотности, а также по интегральному уровню функциональной грамотности, обобщающему результаты предыдущих трех, была определена эффективность разработанной модели развития универсальных компетенций будущих учителей в инновационной среде педагогической мастерской по **функциональному критерию**.

Оценка эффективности данной модели развития универсальных компетенций будущих учителей в условиях педагогической мастерской по **деятельностному критерию** осуществляется посредством количественного подсчета участия студента в различных формах обучения и качественной оценки и обратной связи со стороны наставников и других студентов. Как мы уже описывали в параграфе 2.1, учитывались следующие показатели:

- количество проведенных мастер-классов;
- участие (количество раз) в мастер-классах (в качестве слушателя);
- количество единиц разработанного образовательного контента;
- участие (количество раз) в занятиях по технологии интерактивного просмотра видеозаписей уроков;

- участие (количество раз) в занятиях с использованием настольных педагогических игр;
- участие (количество раз) в кейс-чемпионатах;
- участие (количество раз) в педагогических и иных профессиональных конкурсах;
- выступление (количество раз) на педагогических конференциях нового формата.

В соответствии с указанными показателями были получены и зафиксированы следующие **результаты**, полученные студентами экспериментальной группы:

1. Каждый студент экспериментальной группы самостоятельно провел 1 мастер-класс в рамках реализации технологии «Мастер-класс 2.0», полностью освоив все его структурные элементы и выполнив все условия его подготовки и проведения – от выбора темы и подготовки выступления до собственно мастер-класса и последующей работы по закреплению его содержания путем проведения уроков и создания разнообразного визуального материала (образовательного контента). Некоторые из наиболее активных студентов экспериментальной группы за полтора года провели 3-5 мастер-классов.

2. Каждый студент экспериментальной группы присутствовал в качестве слушателя на 7 или более мастер-классах, проводимых студентами или другими спикерами (учителями, приглашенными экспертами) в педагогической мастерской. Многие студенты из экспериментальной группы приняли участие в 15-20 мастер-классах (тренингах, семинарах, открытых уроках, презентациях).

3. Каждый студент экспериментальной группы принял участие в трех или более практических занятиях по технологии интерактивного просмотра видеозаписей уроков в соответствии с описанным в первой главе алгоритмом. Многие из студентов экспериментальной группы посетили 5 или более занятий.

4. Все студенты экспериментальной группы приняли участие в двух кейс-чемпионатах (на уровне факультета/института, вуза, межвузовского турнира).

5. Каждый студент экспериментальной группы посетил не менее двух занятий в формате педагогических настольных игр, разработанных в педмастерской. Часть студентов принимала участие в подобных занятиях не менее пяти раз, технология и содержание которых описаны в первой главе.

6. Каждый студент экспериментальной группы выступил не менее одного раза на педагогических конференциях нового формата (описанных в первой главе данного исследования), пройдя весь этап предварительной подготовки в соответствии с разработанным в педмастерской алгоритмом. При этом практически все студенты экспериментальной группы присутствовали на пяти или более подобных мероприятиях в качестве слушателя (зрителя).

7. Почти 50 студентов из 70, входящих в экспериментальную группу, принимали участие в одном из педагогических конкурсов – федеральном, республиканском, внутривузовском, проходя этап подготовки в Педмастерской. Кроме того, многие студенты присутствовали при проведении подобных конкурсов в качестве зрителей.

8. Все студенты экспериментальной группы принимали участие в разработке образовательного контента в виде визуальных материалов – чек-листов, инфографик, презентаций. Каждый из них стал автором не менее одного такого материала, хотя в большинстве случаев их было значительно больше.

Итоги опытно-экспериментальной работы резюмированы в следующей таблице, отображающей динамику изменения основных показателей в экспериментальной и контрольной группах (таблица 16).

Таблица 16. Сравнение основных показателей (универсальных компетенций) в экспериментальной группе и контрольной группе исследования на констатирующем и контрольном этапах исследования

Показатель	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Разница приростов между ЭГ и КГ
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Прирост	Констатирующий этап	Контрольный этап	Прирост	
Уровень цифровой компетентности (доля студентов, имеющих средний уровень – 3-6 уровни по шкале, в %)	51,2	62,8	11,6	53,2	78,6	25,4	13,8
Уровень цифровой компетентности (доля студентов, имеющих высокий уровень – 7-8 уровень по шкале, в %)	0	2,8	2,8	0	15,7	15,7	12,9
Интегральный уровень цифровой компетентности (максимум – 8 уровень)	3,21	3,45	0,24	3,07	4,91	1,84	1,6
Уровень коммуникативных способностей (максимум – 20 б.)	11,5	11,62	0,07	11,81	14,48	2,67	2,6
Уровень организаторских способностей (максимум – 20 б.)	12,75	12,81	0,06	12,82	13,72	0,9	0,84
Креативность (максимум – 15)	7,6	7,85	0,25	7,63	10,84	3,21	2,96
Интегративный уровень эмоционального интеллекта (максимум – 90 баллов)	19,7	28,39	8,69	20,84	65,34	44,5	35,81
Интегративный уровень сформированности навыков командной работы (минимум – 0 баллов, максимум – 81 балл)	22,7	35,5	12,8	20,9	55,1	24,2	11,4
Уровень функциональной грамотности (минимум – 0, максимум – 100 баллов)	21,35	31,86	10,51	22,71	50,82	+28,11	18,96
Уровень цифровой компетентности (доля студентов, имеющих средний уровень, в %)	51,2	57,5	6,3	53,2	90	36,8	32,5

Анализ таблицы позволяет сделать несколько важных общих **выводов**:

1. Практически по всем показателям в обеих группах (КГ и ЭГ) выявлен рост уровня сформированности универсальных компетенций.

2. Прирост показателей в экспериментальной группе оказался в 2-10 раз выше, чем в контрольной группе.

3. Значительный прирост в показателях был достигнут по всем универсальным компетенциям современного педагога, на которые делался акцент в деятельности педагогической мастерской и которые были описаны в параграфе 1.2 данной работы, - коммуникабельность, креативность, эмоциональный интеллект, функциональная грамотность и др. Наибольшая разница в приростах в КГ и ЭГ достигнута в интегративном уровне эмоционального интеллекта (+35,81), что свидетельствует о важности эмоций в работе учителя и об эффективности разработанной модели в этом плане. Второй по величине является разница в приростах в КГ и ЭГ, которая достигнута в уровне сформированности цифровой компетентности (+32,5), что подтверждает, насколько важными в данный момент являются цифровые навыки для учителя. Наименьшая разница в приростах в КГ и ЭГ достигнута в уровне сформированности организаторских способностей (+0,84), что объясняется тем, на наш взгляд, что это самое психологически сложное направление, над которым необходимо работать и которое во многом зависит от природных задатков.

4. Подводя итоги работы, важно отметить, что помимо результатов деятельности педагогической мастерской, представленных в ходе данного научного исследования с использованием различных форм обучения, можно выделить и ряд количественных показателей. За три с небольшим года работы педагогической мастерской как площадки в Чеченском государственном педагогическом университете и реализации соответствующей модели подготовки будущих учителей нам удалось добиться следующих значимых результатов:

– проведено свыше 350 мастер-классов, тренингов, семинаров, открытых уроков, более 250 из которых провели студенты – будущие учителя;

- 4 студента (активиста педагогической мастерской) стали победителями всероссийского профессионального конкурса «Флагманы образования. Студенты», десятки студентов стали финалистами и полуфиналистами этого престижного конкурса; 1 студент стал победителем крупнейшего просветительского конкурса в России «Лига лекторов»;
- проведено свыше 15 крупных образовательных конференций разного уровня;
- разработаны 15 авторских педагогических настольных игр, которые были успешно апробированы на всероссийских и региональных площадках с учителями, студентами педвузов и обучающимися, а также изданы большим тиражом.

Таким образом, анализируя изученные показатели в экспериментальной и контрольной группах студентов на контрольном этапе исследования, можно сделать вывод о том, что проведенная в рамках реализации проекта работа по использованию в обучении педагогической мастерской оказалась достаточно эффективной и может быть рекомендована настоящим и будущим педагогам для повышения уровня педагогического мастерства, что подтверждается более значительными позитивными изменениями в *экспериментальной группе*.

Выводы по главе 2

Вторая глава исследования посвящена описанию опытно-экспериментальной работы, которая была направлена на апробацию обоснованной и разработанной в первой главе исследования *модели развития универсальных компетенций будущего учителя* в системе педагогической мастерской. Прделанная работа позволяет сформулировать следующие выводы по данной части исследования:

1. На основе научного анализа структуры изучаемого явления – универсальных компетенций – была разработана система **критериев** (*информационный, личностный, функциональный, деятельностный*) и **показателя** для оценки эффективности предложенной модели. Для оценки

каждого показателя были отобраны из существующих или разработаны автором диагностические материалы (*методика «Колесо цифровой компетентности педагога» (Я. Педерсен и А. Сков в адаптации автора); методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2); методика анализа показателей самоактуализации личности (по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина); методика диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл); методика А.Н. Лутошкина для диагностики уровня развития малой группы; авторская методика оценки функциональной грамотности).*

2. В качестве основы для проведения опытно-экспериментальной работы по реализации модели развития универсальных компетенций будущего учителя была использована авторская педагогическая мастерская ЧГПУ. Для будущих учителей на базе педагогической мастерской создаются новые возможности для освоения тех навыков и компетенций, которые особенно востребованы в современной школе. Мастерская характеризуется высокой интенсивностью и новыми форматами работы. На сегодняшний день педагогическая мастерская вышла на уровень ежедневных образовательных событий.

3. Опытно-экспериментальная работа по реализации модели развития универсальных компетенций будущего учителя состояла из трех этапов – *констатирующего, формирующего и контрольного*. На **констатирующем этапе** были установлены начальные условия опытно-экспериментальной работы в *контрольной и экспериментальной группах*, которые позволили констатировать примерно одинаковый уровень сформированности универсальных компетенций у будущих учителей. На **формирующем этапе** была организована реализация *модели развития универсальных компетенций будущего учителя* в образовательной среде педагогической мастерской как системы организации профессионального обучения, способствующей повышению эффективности подготовки учителя новой формации и отличающейся интегративностью, инновационностью, динамичностью и вариативностью.

4. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы с помощью методов математической статистики результаты исследования подтверждают эффективность *модели развития современных универсальных компетенций у будущих учителей*, реализуемой в системе авторской педагогической мастерской. Исследование позволило определить статистически значимые различия в уровне сформированности универсальных компетенций в контрольной и экспериментальной группах.

5. Выявленные статистически значимые различия в ЭГ позволяют утверждать, что уровень сформированности коммуникативных и организаторских способностей (как важнейших навыков в структуре универсальных компетенций) у испытуемых в результате проведенной формирующей работы претерпел заметные положительные изменения. При этом разница приростов в ЭГ и КГ составила в уровне сформированности коммуникативных навыков +2,6, в уровне сформированности организаторских навыков +0,84 в пользу ЭГ.

6. Статистически значимые и достаточно большие, по сравнению с КГ, положительные изменения у студентов ЭГ были достигнуты по всем ключевым элементам «гибких навыков», входящих в состав универсальных компетенций: креативность (+2,96), коммуникабельность (+2,6), командная работа (+11,4) и т.д.

7. Значительный и опережающий (по сравнению с КГ) прогресс был достигнут с точки зрения развития цифровых компетенций (+1,6), благодаря чему подавляющее большинство из них имеют высокий (или выше среднего) уровень их сформированности (+12,9). Студенты, занимавшиеся в педагогической мастерской, продемонстрировали значительный прирост уровня функциональной грамотности (+18,96).

8. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали статистически значимую и существенную разницу в приросте интегрального показателя эмоционального интеллекта (+35,81) по сравнению со студентами контрольной группы. Существенно выросли и отдельные показатели – эмоциональная осведомленность, эмпатия, управление своими эмоциями и

других, что, в свою очередь, отражается на показателях интегративного уровня эмоционального интеллекта, который у студентов в экспериментальной группе вырос примерно с 20 пунктов (низкий уровень) до 65 баллов, что практически соответствует высокому уровню в используемой методике оценки.

9. Анализ приведенных данных показывает, что студенты в экспериментальной группе достигли значимого прогресса по всем основным универсальным компетенциям и качествам, на развитие которых была направлена деятельность педагогической мастерской и реализация соответствующей модели. Студенты в экспериментальной группе стали более креативными, коммуникабельными, смогли стать более эмоционально осведомленными, научились лучше управлять своими эмоциями и, что крайне важно, стали испытывать гораздо большую потребность в знаниях, чем на начальном этапе исследования.

10. Необходимо отметить другие результаты студентов экспериментальной группы (победы в педагогических и грантовых конкурсах, организация крупных педагогических конференций и т. п.), которые косвенно свидетельствуют о высоком уровне сформированности универсальных компетенций: подготовлены сотни единиц образовательного контента, который используется в учебно-воспитательном процессе ЧГПУ; издано 10 учебно-методических пособий различного уровня и направленности; выиграно и реализовано 8 грантов Федерального агентства по делам молодежи и т.п.; в общей сложности различные образовательные события в педагогической мастерской за указанный срок посетили свыше 10 тысяч человек.

Все это позволяет сделать вывод, что опыт реализации модели развития универсальных компетенций будущего учителя в системе педагогической мастерской оказался достаточно эффективен с точки зрения формирования и развития важнейших универсальных педагогических компетенций учителя XXI века и может быть использован в других педагогических вузах и организациях, занимающихся повышением квалификации и переподготовкой учителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Динамичное развитие общества, увеличивающиеся потоки информации, изменения в личностной сфере и многие другие факторы приводят к необходимости пересмотра многих устоявшихся позиций в современном профессиональном образовании, особенно – в подготовке будущих учителей, которым предстоит обучать и воспитывать подрастающее поколение, обладающее совершенно иным типом мышления, имеющим иную картину мира и обучающееся в условиях общей высокой динамики всех социальных процессов. В этих условиях особую значимость приобретают универсальные компетенции будущего учителя и усиление практической составляющей в подготовке учителей, что требует создания особой образовательной среды, которой является педагогическая мастерская. Именно такую направленность имеет данное исследование, посвященное решению проблемы развития универсальных компетенций будущего учителя в системе педагогической мастерской как инновационной образовательной среды. В исследовании теоретически обоснована и разработана модель развития универсальных компетенций будущего учителя и специальная образовательная среда, в которой она будет эффективно функционировать.

По результатам проведенного исследования сделаны следующие выводы:

1. В качестве вызовов, с которыми сталкивается современное педагогическое образование, выявлены как глобальные процессы и тенденции (цифровизация обучения, широкое внедрение смешанных и дистанционных форматов обучения, интенсивное развитие и внедрение во все сферы общественной жизни технологии искусственного интеллекта, непрерывное обучение (lifelong learning) и необходимость постоянного профессионального совершенствования), так и более частные, вызванные как геополитическими причинами (значительное сокращение сотрудничества со странами Запада в науке и образовании, экономические санкции), так и внутрироссийскими причинами (акцент государственной политики в системе образования на

воспитательную функцию, внедрение новых курсов в программу обучения в школе и вузе, стремление сформировать суверенную систему образования и пр.). Выявление указанных тенденций позволило описать проблематику современного педагогического образования и таким образом определить основные научные направления для исследования.

2. Выявление факторов развивающего воздействия в развитии универсальных компетенций будущего учителя (использование образовательного опыта, научно обоснованная организация работы педагогической мастерской, ориентация на развитие универсальных компетенций, вовлечение в научно-исследовательскую, проектную и волонтерскую деятельность и др.) позволило сформировать *методологическую основу исследования*, включающую системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный подходы. Методологическая основа исследования позволила определить систему научных позиций автора в рассмотрении особенностей развития универсальных компетенций.

3. Универсальные компетенции учителя представлены как единство гибких компетенций (креативность, командная работа, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, гибкость и т. д.), цифровых компетенций (навыки цифровой безопасности, поиск, анализ, передача, хранение и т. д. информации, создание цифрового контента, навыки коммуникации в Интернете) и функциональной грамотности (читательская, математическая, естественно-научная грамотность). Представленная структура универсальных компетенций

4. Научно обосновано, что педагогическая мастерская является компонентом образовательной экосистемы современного педагогического университета, появление которой обусловлено сильным преобразующим потенциалом информатизации образования, требованиями общества и государства к непрерывному профессиональному развитию педагогов.

Показано, что все *экосистемы* отличаются способностью изменяться в ответ на разнообразные внешние факторы и обстоятельства, связанностью ее внутренних элементов и подсистем, способностью распределять имеющиеся

ресурсы для достижения наибольшей эффективности и обеспечения устойчивого развития, человекоцентричностью и децентрализованностью.

Педагогическая мастерская определена как инновационная, динамичная, вариативная и интегративная образовательная система в экосистеме современного педагогического университета, объединяющая информацию, субъектов и технологии образовательного процесса на новых методологических и психолого-педагогических основаниях в целях профессиональной подготовки учителя новой формации.

5. На основе современной методологии обоснована и разработана модель развития универсальных компетенций будущего учителя, представляющая собой совокупность пяти блоков (теоретико-методологический, критериально-диагностический, процессуально-содержательный, результативный, блок актуализации приобретенных компетенций), которые создают представление об особенностях системного процесса развития универсальных компетенций будущего учителя.

6. Процессуальная часть педагогических технологий, реализуемых в системе педагогической мастерской с целью развития универсальных компетенций (мастер-класс нового поколения, интерактивный просмотр видеоуроков, педагогические и психологические кейс-чемпионаты, образовательные конференции нового формата, участие в профессиональных конкурсах, педагогические настольные игры) представлена в виде педагогических алгоритмов с целью обеспечения ее воспроизводимости.

7. Сформулированы и научно обоснованы принципы реализации модели развития универсальных компетенций будущего учителя (принципы сотрудничества; научности; усиления технологической составляющей в подготовке учителей; компетентностной и полилингвальной основ обучения; популяризации педагогической профессии; практической направленности обучения и др.). Соответствие этим принципам обеспечивает создание педагогических условий, необходимых для эффективного развития универсальных компетенций будущего учителя.

8. С учетом структурных особенностей универсальных компетенций будущего учителя научно обоснованы и разработаны критерии (информационный, личностный, функциональный, деятельностный) и показатели (доля студентов, обладающих средним и высоким уровнем сформированности цифровых компетенций; интегральный уровень цифровой компетентности; уровень коммуникативных и организаторских способностей, уровень креативности, интегративный уровень эмоционального интеллекта, интегративный уровень сформированности навыков командной работы, уровень функциональной грамотности), позволяющие определить эффективность разработанной модели развития универсальных компетенций.

9. Экспериментальная проверка реализации модели педагогических мастерской показывает ее высокую эффективность и значительный прирост всех показателей, характеризующих универсальные компетенции, в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Практическая реализация предложенной модели показала ее эффективность, о чем говорит факт более высокой положительной динамики по всем показателям в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Проведенное исследование не решает всех проблем в указанной области. Дальнейшие исследования мы видим в направлении разработки новых технологий (форм обучения), реализуемых в системе педагогической мастерской. Система педагогической мастерской имеет широкие перспективы для вертикального роста «вверх» (дальнейшая реализация проекта международной педагогической мастерской) и «вниз» (создание сети педагогических мастерских в педколледжах, создание школьных педмастерских), а также горизонтального роста (создание педмастерских и аналогичных инженерных, архитектурных, деловых и прочих мастерских в вузах России). Кроме того, мы считаем перспективным исследование трансформаций в компетентностной сфере учителя и технологий их развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474. — URL: <https://rg.ru/2020/07/22/ukaz-dok.html> (дата обращения: 10.08.2023)
2. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ № 204 от 7 мая 2018 г. — URL: <http://prezident.org/articles/ukazprezidenta-rf-204-ot-7-maja-2018-goda-07-05-2018.html> (дата обращения: 11.05.2023)
3. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16). — URL: http://www.consultant.ru/document/_doc_LAW_31908 (дата обращения: 13.05.2023)
4. Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 №121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (в редакции от 2021 года) – URL: <https://base.garant.ru/71897858/> (дата обращения: 16.05.2023)
5. Абдусаламов, Р. А. Развитие юридического образования в условиях информационного общества и сетевого / Р. А. Абдусаламов, Л. В. Магдилова // Мир науки, культуры, образования. 2018. №6. С. 133-135.
6. Азаров, Ю. П. Тайны педагогического мастерства / Ю.П. Азаров – Москва: МПСИ, 2004. – 432 с.
7. Акулич, О. Е. Пахомова Н. А. Проектная деятельность как технология формирования универсальных компетенций /О. Е. Акулич, Н.А. Пахомова // Педагогические чтения: Волгоград, 2020. Т. 2. С. 16-19.
8. Александрова, О. А. Проблемы высшей школы: внутри и вне системы образования / О.А. Александрова // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19. № 2. С. 157–168.
9. Алисултанова, Э. Д. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности старшеклассников с использованием икт / Э. Д.

Алисултанова, М. С. Ибрагимова, М. З. Исаева // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2021. – Т. 17, № 4(26). – С. 47-55.

10. Андриенко, А. С. Педагогические условия развития этнокультурной компетентности студентов в поликультурном пространстве университета / А. С. Андриенко // Перспективы науки. – 2021. – № 12(147). – С. 237-241.

11. Андреева, Г. Б. Педагогическая мастерская как ресурс повышения качества образовательного процесса и профессионального роста педагогов ведомственных образовательных организаций / Г. Б. Андреева, О. Л. Гамова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 1. – С. 65-68.

12. Антонова, А. В. К вопросу о формировании и развитии профессиональных компетенций студента - будущего учителя истории / А. В. Антонова // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2021. – № 1(53). – С. 5-12.

13. Арно, А. О. Проектирование образовательного пространства на основе подхода развития навыков "4К" / А. О. Арно // Kant. – 2020. – № 1(34). – С. 188-192.

14. Астахова, А. А. Признаки интернет-зависимости у обучающихся в часы самостоятельной подготовки / А. А. Астахова, Н. А. Артеменко // Colloquium-Journal. – 2019. – № 8-4(32). – С. 62-63.

15. Афанасьева, И. Г. Проектно-ориентированная модель формирования универсальных компетенций будущих специалистов в условиях цифровой трансформации экономики / И. Г. Афанасьева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 8(171). – С. 38-49.

16. Афолина, Р. Н. Актуальность и детерминанты формирования профессиональных метапредметных компетенций у студентов педагогического университета / Р. Н. Афолина // Наука и образование - важнейший фактор развития общества в современных условиях : Материалы X Международной научно-практической конференции, Караганды, 14 апреля 2023 года / Министерство образования и науки Республики Казахстан; Центрально-казахстанская академия. – Караганда: Кент - LTD, 2023. – С. 180-182.

17. Афолина, Р. Н. Профессиональные метапредметные компетенции учителя как элемент планируемого результата обучения студентов педагогического вуза / Р. Н. Афолина // Перспективы науки. – 2023. – № 4(163). – С. 260-262.

18. Ахмедьянова, А. Х. Педагогическая мастерская по компетенции «Преподавание в основной и средней школе» как средство подготовки студентов Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы к профессиональной деятельности // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. Т. 2. № 1 (67). С. 31-34.

19. Бабанский, Ю. К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопросы психологии. – 1984. – №. 1. – С. 51-57.

20. Бабина, Н. Ф. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей в образовательном пространстве технопарка / Н. Ф. Бабина, Е. И. Чернышева, А. Н. Добрачева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(295). – С. 95-100.

21. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб.: Союз, 2002. - 271 с.

22. Байханов, И. Б. Демократическая культура как качество личности будущего педагога / И. Б. Байханов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 207. – С. 21-27.

23. Байханов, И. Б. Инновационные педагогические средства формирования электоральной культуры будущего педагога / И. Б. Байханов // Социально-политические исследования. – 2023. – № 4(21). – С. 124-136.

24. Байханов, И. Б. Модель специальной образовательной среды для формирования электоральной культуры учителя / И. Б. Байханов // Наука и школа. – 2023. – № 2. – С. 186-198.

25. Байханов, И. Б. Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога / И. Б. Байханов // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 17-25.

26. Бакиева, О. А. Метапредметный подход в новых образовательных стратегиях / О. А. Бакиева, С. И. Мокроусов, О. А. Попова // Человек. Культура. Образование. – 2020. – № 4(38). – С. 167-180.

27. Бароненко, Е. А. Опыт организации работы по формированию универсальных учебных действий в образовательном пространстве вуза / Е. А. Бароненко, Ю. А. Райсвих, И. А. Скоробренко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 2(168). – С. 36-50.

28. Басова, И. А. Универсальные умения как объект обучения в высшей школе и как важная составляющая личного и профессионального развития будущего педагога / И. А. Басова // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2022. – № 3(27). – С. 5-12. – EDN RKFRQM.

29. Бахтеева, Э. И. Персонализированная образовательная среда как эффективное условие профессиональной подготовки будущего педагога / Э. И. Бахтеева, С. В. Геркушенко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 9(162). – С. 36-44.

30. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2018. – № 4. – С. 12-21.

31. Башкин, М. В. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды : учеб. пособ. / М. В. Башкин. – Ярославль : ЯрГУ, 2014. – 108 с.

32. Баяндина, О. В. Анализ подходов к пониманию категории "Универсальные компетенции" / О. В. Баяндина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 38-41.

33. Белова, Н. И. Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательной деятельности : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Белова Надежда Ивановна. – Санкт-Петербург, 2000. – 216 с.

34. Беляева, О. А. Метапредметные компетенции педагогов: опыт эмпирического исследования / О. А. Беляева // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 3(56). – С. 426-432.

35. Берталанфи, Л. История и статус общей теории систем // Системные исследования: ежегодник. М.: Наука, 1973. – С. 20-37.

36. Бетильмерзаева, М. М. Мастер-класс победителей и лауреатов национальных конкурсов педагогического мастерства как форма трансляции опыта по развитию гибких навыков студентов - будущих педагогов / М. М. Бетильмерзаева, И. В. Мусханова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6(60). – С. 102-115.

37. Бодалев, А. А. Системный подход в психологии субъекта // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2. – 2022. – С. 314-322.

38. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов н/Д, 1997. – 28 с.

39. Бондаренко, Т. А. Педагогическая мастерская как средство методической подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников / Т. А. Бондаренко, И. А. Руднева // Kant. – 2022. – № 4(45). – С. 192-196.

40. Ботвинева, Н. Ю. Концепция формирования метапредметных компетенций в сфере профессиональной деятельности у студентов высшей школы посредством интеграции образовательного процесса / Н. Ю. Ботвинева, А. Б. Чебоксаров, П. В. Иванов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 58-61.

41. Бухтиарова, Е. Ю. Новые технологии в системе непрерывного дополнительного образования в профессиональном развитии педагога / Е. Ю. Бухтиарова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5(84). – С. 17-19.

42. Быстрова Н. В. Содержание педагогической технологии / Быстрова

Н. В., Уракова Е. А., Сидоров А. Н. // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №2. С. 56-59.

43. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Образовательная экосистема: терминологический аспект / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 4(44). – С. 5-11.

44. Василевич, О. П. Кейс-метод как инструмент педагогической поддержки профессионального саморазвития начинающего преподавателя / О. П. Василевич // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2019. – № 1(99). – С. 6-9.

45. Васина, Ю. М. Педагогические условия развития профессиональной активности педагогов образовательных учреждений / Ю. М. Васина, И. В. Чумакова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 1(69). – С. 164-170.

46. Вербова, К. В. Макаренко своих воспитанников как эталон педагогической социальной перцепции / Вербова К. В., Кондратьева С. В., Понимание А. С. // Вопросы психологии. – 1990. – №. 2. – С. 43-50.

47. Веретенникова, В. Б. Индивидуальные образовательные траектории практической подготовки студентов - будущих педагогов как средство формирования профессионально-педагогической компетентности / В. Б. Веретенникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3(166). – С. 66-76.

48. Винокурова, Д. А. Диагностика уровня развития малой команды студентов УГМУ / Д. А. Винокурова, Л. Л. Кузина // От качества медицинского образования - к качеству медицинской помощи : VII Всероссийская научно-практическая конференция, Екатеринбург, 21 ноября 2018 года / Редколлегия: Л.Л. Кузина, Ю.В. Мандра, С.А. Чернядьев, Т.В. Бородулина, С.Е. Жолудев, М.А. Уфимцева, Е.С. Набойченко, Г.Н. Андрианова. Том Часть 1. –

Екатеринбург: Уральский государственный медицинский университет, 2018. – С. 53-59.

49. Использование технологии педагогической мастерской в вузе / И. Р. Воронина, П. А. Чеснокова, Е. Д. Бородина, Г. А. Казанцева // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 7(49). – С. 189-193.

50. Вершловский, С. Г. Профессиональная деятельность молодого учителя: (Социально-педагогический аспект). / Вершловский С. Г., Лесохина Л. Н. // – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.

51. Водзинский, Д. И. Творение личности педагога. / Водзинский Д. И., Гримоть А. А., Тихонов Л. Н. // – Мн.: Изд-во БГПУ, 1998. – 244 с.

52. Войтко, В. И. Личностно ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса // Вопросы психологии. – 1981. – №. 3. – С. 65-77.

53. Волкова, Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру / Е. Н. Волкова // Мир психологии. – 2005. – № 3(43). – С. 33-40.

54. ВЦИОМ. Образование в России: востребованность, доступность, качество. 2021. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/obrazovanie-v-rossii-vostrebovannost-dostupnost-kachestvo> (дата обращения: 12.12.2023 г.)

55. Галинская, Т. Н. Организация научно-исследовательской практики будущих учителей-бакалавров иностранного языка / Т. Н. Галинская, Н. Г. Костина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 3(36). – С. 64-68.

56. Галой, Н. Ю. Событийность как психологический механизм формирования универсальных компетенций будущих педагогов / Н. Ю. Галой // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : Сборник материалов Всероссийской научной конференции, Ярославль, 08–20 октября 2020 года / Отв. редактор А.В. Карпов. – Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью "Филигрань", 2020. – С. 349-353.

57. Гарифуллина, А. М. Мультипотенциальные способности будущих педагогов и их трансформация в слэш-людей / А. М. Гарифуллина // Профессиональное образование в современном мире. – 2024. – Т. 14, № 1. – С. 52-60.

58. Гейтс, Б. Учителям нужна настоящая обратная связь. Режим доступа: https://www.ted.com/talks/bill_gates_teachers_need_real_feedback/ (дата обращения: 12.12.2023 г.)

59. Герасимова, Т. Ю. Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Герасимова Татьяна Юрьевна. – Красноярск, 2005. – 251 с.

60. Глузман, А. А. Стратегия самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания / А. А. Глузман, А. В. Глузман // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 3(59). – С. 22-30.

61. Глузман, А. В. Модели профессионального самосовершенствования будущего педагога / А. В. Глузман // Духовно-нравственное развитие современной молодежи как фактор самосовершенствования на основе самопознания : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ялта, 14–17 ноября 2023 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство Типография "Ариал", 2023. – С. 119-124.

62. Глузман, А. В. Подготовка будущих учителей к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания / А. В. Глузман, А. А. Глузман // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 10(173). – С. 64-71.

63. Глузман, Н. А. Профессиональная компетентность как фактор способности к трудовой деятельности / Н. А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 79-82.

64. Глузман, Н. А. Цифровая трансформация общества как концептуальная основа профессиональной подготовки будущих преподавателей

/ Н. А. Глузман // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 307-309.

65. Голованова, А. Л. Soft skills будущих педагогов / А. Л. Голованова, П. И. Вержбицкая // Национальные тенденции в современном образовании : сборник статей, Омск, 25 декабря 2019 года / Под редакцией Еремеева А.Э.. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2020. – С. 89-93.

66. Горбунова, Н. В. Современные дидактические концепции в педагогике высшей школы / Н. В. Горбунова, О. И. Журавлева, А. С. Фетисов. – Симферополь : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. – 344 с.

67. Громыко, Н. В. Обновление знаний в образовании — одно из главных направлений поиска мыследеятельностной педагогики / Н. В. Громыко // Мыследеятельностная практика образования — создание новой Российской педагогики : сб. материалов III Межрегион. конф. Ярославль : ООО «Найс», 2011. – С. 95-101.

68. Гузуева, Э. Р. Практика применения кейс-метода в обучении студентов / Э. Р. Гузуева, А. А. Жамборов, Р. М. Мутусханова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 77-78.

69. Гуторова, Г. Д. Сущность и содержание метапредметного подхода в педагогической науке и Федеральном государственном образовательном стандарте / Г. Д. Гуторова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 5(33). – С. 41-50.

70. Давыдов, В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3-18.

71. Данилина, А. А. Супервизия как метод сопровождения личностного и профессионального развития студентов педагогического колледжа / А. А. Данилина, С. А. Тришкина // Нижегородское образование. – 2023. – № 4. – С. 37-45.

72. Демидович, М. И. Педагогическая мастерская и педагогическая студия как формы профессиональной подготовки будущих учителей / М. И. Демидович // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2021. – № 2(40). – С. 26-33.

73. Диагностический инструментарий для изучения индивидуально-психологических особенностей студентов педагогических профилей, их затруднений и дефицитов для определения индивидуальной траектории личностного и профессионального роста: Сборник диагностических методик / Составители: Лечиева М.И., Хажуев И.С., Саидов А.А. Грозный: ФГБОУ ВО «ЧГПУ». – Махачкала: Издательство АЛЕФ, 2022 – 58 с.

74. Динаев, А. М. 20 вариантов создания заданий на развитие читательской грамотности в общеобразовательной школе / А. М. Динаев // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 6. – С. 189-193.

75. Динаев, А. М. Будь функционально грамотным. 37 текстов и 200 заданий. М.: Просвещение, 2023. – 144 с.

76. Динаев, А. М. Педагогическая мастерская как инновационная система в образовательном пространстве вуза / А. М. Динаев // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 84. – Ч. 2. – С. 121-123.

77. Динаев, А. М. Интерактивный просмотр видеозаписей уроков как инструмент повышения квалификации педагогов / А. М. Динаев // Методист. – 2023. - №6. – С. 44-47.

78. Динаев, А. М. Интерактивный просмотр видеозаписей уроков как инновационная технология подготовки будущих учителей / А. М. Динаев // Традиции и инновации в современном образовательном пространстве : Сборник статей молодых ученых российской академии образования – 2023, Российская академия образования, 20 апреля – 25 2023 года. – Москва: Российская академия образования, 2024. – С. 93-98.

79. Динаев, А. М. Педагогический кейс-чемпионат как способ подготовки будущих учителей / А. М. Динаев // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2022. – №3 (52). С. 34-38.

80. Динаев, А. М. «Педагогический конструктор идей» - новая настольная игра для учителей и студентов / А. М. Динаев // Вектор образования. – 2022. – №1 (март). – С. 71-73.

81. Динаев, А. М. Разработка обучающей игры «Элиас для тех, кто любит обществознание» / А. М. Динаев // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2023. – № 5. – С. 67-73.

82. Динаев, А. М. Разработка настольной игры "Педагогический конструктор идей" / А. М. Динаев // Калининградский вестник образования. – 2022. – № 1(13). – С. 17-25.

83. Динаев, А. М. Совместное написание книги как инновационный способ реализации воспитательной работы / А. М. Динаев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(165). – С. 131-136.

84. Динаев, А. М. Цифровая грамотность для учителей: учебное пособие. Грозный: ЧГПУ, 2021. – 32 с.

85. Дроботенко, Ю. Б. Универсальные умения будущих педагогов: понятие, характеристики и их проявленность в профессиональной деятельности / Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 102-106.

86. Дурай-Новакова, К. М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности в системе подготовки учителей» / К. М. Дурай-Новакова // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. ВА Сластенина. – М.: МГПИ. – 1982. – С. 52-59.

87. Елагина, В. С. Формирование метапредметных компетенций студентов педагогического вуза / В. С. Елагина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 1(37). – С. 31-36. – EDN DNMGIZ.

88. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учебное пособие. – Просвещение, 1989. – 189 с.

89. Жарова, И. Б. Нестандартная форма учебного процесса технология педагогических мастерских на уроках биологии / И. Б. Жарова // Вестник военного образования. – 2020. – № 6(27). – С. 104-107.

90. Жданова, Н. М. Участие в грантовой деятельности как способ формирования проектной компетенции у студентов / Н. М. Жданова, А. В. Манакова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(61). – С. 81-87.

91. Жукова, П. А. Soft skills будущего педагога в условиях современного образования / П. А. Жукова // Поволжский вестник науки. – 2024. – № 1(31). – С. 47-49.

92. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учебное пособие для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальности 031000- "Педагогика и психология" / В. И. Загвязинский. – Москва : Издательский центр "Академия", 2005. – 208 с.

93. Заруба А.В. В ожидании педагогического шедевра. Мастер-класс на конкурсе «Учитель года России»: вчера, сегодня, завтра // Учительская газета. 2012. №45. – Режим доступа: <https://ug.ru/v-ozhidanii-pedagogicheskogo-shedevra-master-klass-na-konkurse-uchitel-goda-rossii-vchera-segodnya-zavtra/> (дата обращения: 29.01.2023 г.)

94. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

95. Зеер, Э. Ф. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Е. В. Лебедева // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 89-107.

96. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С. 7-

14.

97. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в образовании / И. А. Зимняя // Эйдос. 2014. №4. С. 7-16.

98. Зуев, С. В. Научный "стендап" как средство развития коммуникативных навыков молодых ученых / С. В. Зуев, Е. Ф. Арнакова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 6-1. – С. 117-120.

99. Иванова, Е. Ю. Профессиональное становление студентов педагогического колледжа в условиях мастерской по компетенции WorldSkills / Е. Ю. Иванова, Т. А. Шиляева // Дидакт. – 2020. – № 1(5). – С. 36-39.

100. Иванова, Л. Ф. Совершенствование профессиональной компетенции учителя иностранного языка средствами активных форм обучения в педагогических мастерских / Л. Ф. Иванова, Р. М. Логинова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 157-159.

101. Ивонина, А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина // Интернет-журнал Науковедение. – 2017. – Т. 9, № 1. – С. 90.

102. Игнатъев, В. П. Модель формирования цифровых компетенций современного педагога / В. П. Игнатъев, В. Д. Шахурдин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 7(160). – С. 4-10.

103. Инусова, Х. М. Развитие профессиональных компетенций учителя физики на базе информационно-коммуникационных технологий / Х. М. Инусова, Н. К. Шамхалова // Вестник университета. – 2014. – № 8. – С. 246-249.

104. Иоффе, А. Н. Не путать с уроком и лекцией // Учительская газета. – 2020. – №52. – Режим доступа: <https://ug.ru/ne-putat-s-urokom-i-lekcziej/> (дата обращения: 12.11.2022)

105. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

106. Калюжина, Е. В. Развитие аутопсихологической компетентности студентов педагогических специальностей как интегральный компонент профессиональной подготовки / Е. В. Калюжина, Д. Н. Чангалиди // Индивидуализация обучения и воспитания бакалавров и магистрантов: теория, методика и практика : Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Курган, 23 апреля 2020 года. – Курган: Курганский государственный университет, 2020. – С. 243-247.

107. Карпова, М. Н. Формирование профессиональной компетентности учителя физики при переходе к профильному обучению в рамках системы повышения квалификации / М. Н. Карпова // Вестник Казанского технологического университета. – 2009. – № 5. – С. 404-408.

108. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022620432 Российская Федерация. Кейсы эффективных педагогических практик и технологий : № 2022620259 : заявл. 17.02.2022 : опубл. 01.03.2022 / Т. А. Автаева, З. П. Оказова, И. В. Мусханова, А. М. Динаев ; заявитель ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет».

109. Климов, А. А. О цифровой экосистеме современного университета / А. А. Климов, Е. Ю. Заречкин, В. П. Куприяновский // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2019. – № 15 (4). – С. 815-824.

110. Ковальский, Р. Р. Особенности стратегического развития цифровых экосистем / Р.Р. Ковальский // Инновации и инвестиции. – 2022. – № 3. – С. 222-234.

111. Ковшова, А. А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития педагога / А.А. Ковшова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 07. С. 2-12.

112. Комарова, Э. П. Профессиональные требования к конструированию образовательного контента подготовки специалистов технических университетов / Э.П. Комарова, Т.О. Ястребов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. 2023. №4. С. 59-61.

113. Конышева, Н. А. Педагогическая мастерская "Азбука педагогического общения (по С. Л. Соловейчику)" / Н. А. Конышева // Методики и технологии формирования мировоззрения, его ценностных аспектов и культурных кодов в современной системе образования: Сборник статей и методических разработок курсов повышения квалификации в честь 200-летия со дня рождения педагога и писателя К.Д. Ушинского. – Киров: ООО "Издательство "Радуга-ПРЕСС", 2023. – С. 96-108.

114. Корнеева, О. Д. Общепрофессиональная подготовка будущего учителя как педагогическая проблема / О. Д. Корнеева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – № 2. – С. 107-118.

115. Краевский, В. В. Дидактические основания определения содержания учебника / В. В. Краевский, И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – М: Просвещение, 1980, вып. 8, С. 34-49.

116. Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский // Сибирский учитель. - Новосибирск: НИПКипРО. - 2011. - №1 (74). – С. 71-75.

117. Кривошеев, В. А. Основы этнической психологии / В. А. Кривошеев. – Гродно : Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, 2010. – 106 с.

118. Кругликова, Г. А. Развитие soft skills навыков участников образовательной деятельности педагогического вуза в рамках конкурсов профессионального мастерства "Учитель будущего" / Г. А. Кругликова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S2-2(31). – С. 39-43.

119. Круподерова, К. Р. Формирование универсальных компетенций будущих бакалавров педагогического образования с помощью сетевой активности / К. Р. Круподерова, А. В. Земкова, В. П. Харитоновна // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 182-185. –

120. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 48-56.
121. Кузьминов, Я. И. Университеты в России: как это работает / Я. И. Кузьминов, М. М. Юдкевич // – М.: Высшая школа экономики. – 2021. – 616 с.
122. Кулюткин, Ю. Н. Индивидуальные различия мыслительной деятельности взрослых учащихся. / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская // – М.: Педагогика, 1971. – 112 с.
123. Лазутова, Л. А. Формирование коммуникативных soft skills у будущих учителей иностранных языков / Л. А. Лазутова, С. И. Пискунова // Гуманитарные науки и образование. 2020. – Т. 11. – № 3. – С. 73–79.
124. Левина, Е. Ю. Коммуникативные стратегии как фактор развития цифровой образовательной экосистемы / Е. Ю. Левина, Е. Б. Береговая, О. В. Стукалова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 3 (88) – С. 123-132.
125. Лельчицкий, И. Д. Цифровая образовательная мастерская как функционально-содержательная модель современного образования / И. Д. Лельчицкий, А. П. Сильченко, С. Ю. Щербакова, Н. А. Баранова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 3. С. 92-100.
126. Леонтьев, А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? / Леонтьев А. А. // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – №. 1. – С. 3-6.
127. Лернер, И. Я. Содержание образования / И. Я. Лернер // Педагогическая энциклопедия. – 1999. – №. 2. – С. 349-351.
128. Ломовцева, Н. В. Универсальные компетентности и новая грамотность будущего педагога в цифровую эпоху / Н. В. Ломовцева // Проблемы духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации образования : сборник материалов регионального научно-практического семинара, Екатеринбург, 14 декабря 2020 года. – Екатеринбург: Российский

государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – С. 55-60.

129. Луткин, С. С. Мастерская "Алгоритм исследователя" как форма профессионального самоопределения обучающихся / С. С. Луткин, Д. А. Попов // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 1. – С. 24-36.

130. Лямкина, О. А. Педагогическая мастерская как форма организации профессионально-творческой подготовки будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лямкина О. А. – Саранск. – 2004. – 222 с.

131. Магомеддибирова, З. А. Некоторые пути и средства формирования коммуникативных умений студентов педагогического вуза / Магомеддибирова З. А. // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. №6. С.106-109.

132. Магомеддибирова, З. А. Пути формирования педагогической компетентности будущих учителей начальных классов / Магомеддибирова З. А., Асадулаева С. А., Дашкуева П. В. // Современная начальная школа: проблемы и перспективы развития. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Грозный, Махачкала, 2023. – С. 627-633.

133. Макаренко, А. С. О воспитании в семье. М.: Учпедгиз, 1955. – 320 с.

134. Макаренкова, Т. Ю. Педагогическая мастерская как фактор совершенствования профессионализма учителя: дис. ... канд. пед. наук / Макаренкова Т. Ю. – М. – 2009. – 165 с.

135. Малых, В. С. О формировании компетентности учителя в ходе непрерывного профессионального образования / В. С. Малых, И. Н. Жукова, А. В. Аракелов // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. - Челябинск, 2015. - № 2. - С. 67-70.

136. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / Маркова А. К., Никонова А. Я. // Вопросы психологии. – 1987. – Т. 5. – С. 40-48.

137. Матюнин, Б. Г. Нетрадиционная педагогика / Б. Г. Матюнин // — М., 1995. – 168 с.
138. Медник, Е. А. Педагогическое проектирование современных технологий обучения / Медник Е. А. // Человек и образование. 2021. № 2 (67). С. 107-110.
139. Мейчик, Г. А. Реализация педагогической технологии мастерских в вузе: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Мейчик Г.А. // – СПб. – 2005. – 196 с.
140. Миннахметов, Р. Р. Основные критерии и показатели педагогического отбора содержания образования / Р. Р. Миннахметов, С. А. Фалеева, Н. О. Салахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 244-247.
141. Михайлова, Д. И. Профессиональное воспитание и формирование универсальных компетенций будущего педагога: интеграция деятельности / Д. И. Михайлова, С. И. Остапенко, С. В. Анохина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2022. – Т. 8, № 1. – С. 24-37. – DOI 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-3.
142. Мудрик, А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А. В. Мудрик // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2008. – № 3(10). – С. 7-24.
143. Мустафина, А. Н. Педагогическая мастерская «Инструменты современных технологий компьютерного тестирования. Создание интерактивных тестов» / А. Н. Мустафина // ПРЕПОДАВАТЕЛЬ года 2021 : сборник статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 14 декабря 2021 года. Том Часть 1. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2021. – С. 308-316.
144. Мусханова, И. В. Образовательное развивающее пространство педагогического вуза: коммуникативно-средовый аспект / И. В. Мусханова //

Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2021. – Т. 17, № 3(25). – С. 76-81. – DOI 10.34708/GSTOU.2021.84.22.010.

145. Мусханова, И. В. Особенности применения видеоматериалов в обучении: анализ практик педагогической деятельности лауреатов и победителей конкурсов педагогического мастерства / И. В. Мусханова, М. М. Бетильмерзаева // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3(57). – С. 603-619. – DOI 10.32744/pse.2022.3.35.

146. Мусханова, И. В. Педагогические мастерские как технологии интеллектуального развития личности / И. В. Мусханова, Е. В. Говердовская, А. Х. Яхьяева // Известия Чеченского государственного педагогического университета Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – № 4(40). – С. 76-80. – DOI 10.54351/25876074-2022-4-40-76.

147. Мухамедьярова, Н. А. Формирование и оценка уровня сформированности метапредметных компетенций педагога / Н. А. Мухамедьярова, А. Н. Богачев // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 3(163). – С. 77-99. – DOI 10.25588/CSPU.2021.163.3.005.

148. Мухидинов, М. Г. Развитие цифровых компетенций учителя / М. Г. Мухидинов, Р. Д. Гаджиев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 15, № 1. – С. 48-54. – DOI 10.31161/1995-0675-2021-15-1-48-54.

149. Мухина, И. А. Что такое педагогическая мастерская. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: книга для учителя. / Мухина И. А. // СПб., 2002. - 489 с.

150. Мухина, И. А. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: кн. для учителя. / Мухина, И. А., Еремина И. А. //СПб. : СПбГУПМ, 2002. – 209 с.

151. Нагимова, Н. И. Развитие softskills-компетенций молодого педагога профессиональной образовательной организации: роль и значение в профессиональной деятельности / Н. И. Нагимова, Р. Р. Багаутдинов, М. А.

Фахретдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 80. – DOI 10.17513/spno.29759.

152. Назиев, А. Х. Гуманитарно ориентированное преподавание математики в общеобразовательной школе / А. Х. Назиев // Рязань: Изд-во РИРО, 1999. – 110 с.

153. Наумкин, Н. И. Технопарк универсальных педагогических компетенций как инновационная площадка подготовки студентов педагогических вузов / Н. И. Наумкин, Е. В. Забродина, С. В. Забродин // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы VII и VIII Международных научно-методических конференций, Москва, 01 марта 2021 года – 02 2022 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 931-936.

154. Олешко, С. Н. Формирование универсальных компетенций у студентов психолого-педагогического направления подготовки в условиях филиала вуза / С. Н. Олешко // Образование. Наука. Культура: традиции и современность : Материалы юбилейной Всероссийской научно-практической конференции, Анапа, 27–28 апреля 2023 года. – Краснодар: Общество с ограниченной ответственностью "Издательский Дом - Юг", 2023. – С. 46-49.

155. Орлов, Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками / Орлов Ю. М. // М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

156. Остапенко, И. А. Психологический анализ проблемы профессиональной идентичности педагога высшей школы на современном этапе развития образования / И. А. Остапенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4(21). – С. 132-135.

157. Осипова, Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – Т. 5. – С. 93-100.

158. Перевалова, Т. В. Подготовка будущих учителей к организации и проведению мастер-классов по технологии в школе / Т. В. Перевалова //

Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 286-289. – DOI 10.26170/ro16-12-54.

159. Пермяков, О. Е. Методология стратегического планирования развития образовательных экосистем / О. Е. Пермяков, Е. А. Китин // Управленческое консультирование. – 2020. – № 11(143). – С. 119-129. – DOI 10.22394/1726-1139-2020-11-119-129.

160. Петрищев, И. О. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя в коллаборативном пространстве (университет - лицей - детский сад) / И. О. Петрищев, А. П. Мишина, Ю. А. Бугрова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3(166). – С. 12-18.

161. Петровская, Л. А. Воспитание как общение–диалог / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопросы психологии – 1983. – №. 2. – С. 85-89.

162. Петти, Дж. Современное обучение. Практическое руководство / Петти, Дж. // М.: Ломоносов. 2010. – 624 с.

163. Пеша, А. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века / А. В. Пеша, Е. В. Евплова // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 29-46. – DOI 10.7256/2454-0676.2020.3.33247.

164. Пеша, А. В. Образовательная среда вуза как фактор развития надпрофессиональных компетенций будущих педагогов / А. В. Пеша, Н. В. Шрамко, М. А. Николаева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13, № 2(52). – С. 74-84. – DOI 10.7442/2071-9620-2021-13-2-74-84.

165. Писаренко, В. И. Педагогические модели: типология и особенности // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 58–76.

166. Писаренко, В. И. Система развития коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов / В. И. Писаренко, О. В. Иващенко // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 178-187. – DOI 10.17513/snt.39841.

167. Писаренко, В. И. Универсальная модель педагогических технологий / В. И. Писаренко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 7. – С. 024-032.
168. Пичугин, С. С. Функциональная грамотность педагога: современные вызовы и решения / С. С. Пичугин, Л. А. Громова // Нижегородское образование. – 2023. – № 2. – С. 16-27.
169. Пляскина, А. А. Педагогические мастерские как технология обучения биологии в основной школе / Пляскина А. А. // Вопросы развития современной науки и техники. – 2021. – № 3. – С. 140-148.
170. Попова, Е. В. Методические рекомендации по формированию soft-компетенций педагогов в условиях современной школы. / Е. В. Попова // - 2023. – 76 с.
171. Попова, С. Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для академического бакалавриата. / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина // Москва: Издательство Юрайт. – 2019. – 126 с.
172. Потехина, Н. В. Педагогическая мастерская как технология обучения студентов в вузе / Н. В. Потехина, Г. В. Жеребятникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 174-178.
173. Приходченко, Е. И. Деятельностный подход в обучении / Приходченко Е. И., Кузьмичева А. С., Мотузенко Н. И. // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. №2. С. 22-27.
174. Пронина, Н. А. Развитие надпрофессиональных компетенций будущего педагога / Н. А. Пронина // Перспективы развития высшей школы : сборник. Гродно, 2023. С. 64-67.
175. Рогова, И. Н. Оценка сформированности методической компетентности учителей / И. Н. Рогова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – №4. – С. 40-46.
176. Ромаева, Н. Б. Педагогические условия развития социальной компетентности студентов среднего профессионального образования / Н. Б. Ромаева, С. В. Кузьмина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105).

– С. 344-347. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-344-347.

177. Ромицына, Г. А. Мастер-класс как эффективная форма передачи знаний / Г. А. Ромицына // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – Т. 1, № 4(6). – С. 129-132.

178. Рутковская, Е. Л. Формирование функциональной грамотности будущего педагога как элемент его профессионального становления / Е. Л. Рутковская, А. В. Половникова, А. А. Сорокин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1, № 1(97). – С. 62-76. – DOI 10.24412/2224-0772-2024-97-62-76.

179. Рябова, О. Н. Декоративно-прикладное искусство в системе профессиональной подготовки будущих учителей технологии / О. Н. Рябова // Научный поиск. – 2019. – № 1. – С. 8-12.

180. Савина, Н. В. К вопросу о самоорганизации как универсальной компетенции педагога / Н. В. Савина // Современная наука: проблемы и перспективы развития : сборник. Омск, 2022. – Т. 2. С. 129-134.

181. Савина, Н. В. Развитие ключевых компетенций будущих педагогов / Н. В. Савина // Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров) : Сборник материалов V международной научно-практической конференции, Грозный, 25 ноября 2020 года. – Махачкала - Грозный: Издательство «АЛЕФ», 2020. – С. 415-418.

182. Саидов, З. А. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий / З. А. Саидов, Н. У. Ярычев, Н. И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 318-320. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-287-318-320.

183. Сергеева, Л. А. Педагогические мастерские как средство методической подготовки студентов - будущих учителей / Л. А. Сергеева // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : Материалы XI международной научной конференции, Санкт-Петербург, 11–12 ноября 2021 года / Отв. редактор М.И. Морозова. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2021. – С. 91-94.

184. Сериков, В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования / В. В. Сериков // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 2. – С. 11-18.

185. Сериков, В. В. От знания к деятельности: стратегия развития современного образования и подготовки / В. В. Сериков // Вестник Калмыцкого университета. – 2012. – № 2 (14). – С. 72-78.

186. Скорнякова Н. Компетентностный подход в образовании: что он собой представляет // Skillbox Media. 2022. URL: <https://skillbox.ru/media/education/kompetentnostnyy-podkhod-v-obrazovanii-cto-on-soboy-predstavlyayet/> (дата обращения: 20.09.2023 г.)

187. Скрипко, З. А. Формирование профессиональной компетентности учителя физики на лабораторных работах / З. А. Скрипко, Н. Д. Артемова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4(132). – С. 56-59.

188. Слостёнин, В. А. Педагогика : учебник / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. В. Шиянов // — М. : Академия, 2007. — 769 с.

189. Сомикова, Т. Ю. Языковые особенности лекций TED Talks и способы их передачи на русский язык / Т. Ю. Сомикова, М. И. Абдыжапарова, А. О. Атькова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 403-406. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-691-403-406.

190. Сорокопуд, Ю. В. Формирование "мягких навыков" в процессе подготовки будущих педагогов как современная инновация высшей школы / Ю. В. Сорокопуд, А. В. Кондратьева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 303-305. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-489-303-305.

191. Степанов, С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, Семенов И. Н. // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99-104.

192. Степанченко, И. В. Творческая мастерская как современная форма повышения профессионального мастерства педагогов по русскому народному

танцу и его региональным особенностям // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 2. С. 115-120.

193. Татаринцева, Н. Ю. Профессионально-ориентирующая образовательная среда университета как фактор формирования личностно-профессиональной компетенции будущих педагогов / Н. Ю. Татаринцева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 1 (69). С. 287-293.

194. Тенитилова, К. С. Понятие, классификация и общая характеристика ключевых образовательных компетенций / К. С. Тенитилова, В. Г. Беляева, С. М. Абаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. №4. С. 122-124.

195. Терещенко, Ю. А. Оценка преемственности универсальных компетенций в профессиональной траектории будущего учителя / Ю. А. Терещенко, А. А. Долгова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15, № 2. – С. 116-122. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2021.15.2.14.

196. Титова, С. В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 5. – С. 133-149. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.

197. Трубина, Л. А. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения "Ядра педагогического образования" / Л. А. Трубина, Е. Л. Ерохина // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 34-44. – DOI 10.31862/1819-463X-2022-4-34-44.

198. Тумшайс, О. С. Настольные игры как интерактивный метод обучения английскому языку старших школьников и студентов / О. С. Тумшайс // Проблемы современной лингводидактики. – 2019. – №15. – С. 29-37.

199. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности : Научное издание: монография. – Москва : Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2020. – 472 с. – ISBN 978-5-7598-2074-1. – DOI 10.17323/978-5-7598-2177-9.

200. Уткин, А. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике / А. В. Уткин, К. В. Шевченко // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – № 2(107). – С. 175-189. – DOI 10.23859/1994-0637-2022-2-107-14.

201. Факеева, М. И. Зачем и как использовать видео на уроке? / М. И. Факеева, С. В. Шанина, Т. В. Захарова // Информационные технологии в образовании. – 2020. – №3. – С. 257-263.

202. Федоров, И. М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме // Молодой ученый. – № 28 (266). – С. 246-250.

203. Феопентова, С. В. Использование медиа-контента TED talks с целью развития гибких навыков (soft skills) на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / С. В. Феопентова // Национальная Ассоциация Ученых. – 2021. – № 74-4. – С. 27-30. – DOI 10.31618/NAS.2413-5291.2021.4.74.537.

204. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. // М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 340 с.

205. Фоминых, Н. Ю. Образовательная среда как экосистема / Н. Ю. Фоминых, Э. И. Койкова, А. В. Бубенчикова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 292-294. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-388-292-294.

206. Алексашина, И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев // СПб.: КАРО, 2019. — 109 с.

207. Хайбулаев, М. Х. Сущность и структура педагогических технологий / Хайбулаев М. Х., Сулейманва Р. В., Салманова Д. А. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2022. Т. 16. №1-2. С. 101-108.

208. Хао, С. Организационно-педагогические условия внедрения инновационных образовательных технологий в системе профессионального обучения: на примере направления «Дошкольное образование» / Хао С.,

Савенкова Е. В. // Современное педагогическое образование. – 2023. № 11. С. 366-370.

209. Хао, Ш. Образовательная технология «Творческая мастерская педагога» в художественной подготовке бакалавров / Ш. Хао // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 1. – С. 155-159.

210. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении. – М.: Изд-во Института образования человека. – 2012. – 73 с.

211. Цаликова, И. К. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) / Цаликова И. К., Пахотина С. В. // Образование и наука. – 2019. – Т. 21 – № 8. – С. 187–207.

212. Чиркова, Е. И. Использование элементов TED-конференций на занятиях по иностранному языку / Е. И. Чиркова и др. // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019 : сбор. научных трудов. Материалы международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во ИСРО, 2019. С. 1107-1121.

213. Чистов, П. Д. Творческая мастерская как основа образовательной модели в высшем художественно-педагогическом образовании / Чистов П. Д., Витковский А. Н. // Наука и школа. – 2022. № 1. С. 176-186.

214. Чуракова, А. В. Значение когнитивного компонента при формировании универсальных компетенций будущих педагогов / А. В. Чуракова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4(79). – С. 73-80. – DOI 10.26105/SSPU.2022.79.4.010.

215. Чуракова, А. В. Современные подходы оценивания универсальных компетенций будущих педагогов на примере коммуникативно-регулятивного компонента / А. В. Чуракова // Открытое образование. – 2023. – Т. 27, № 2. – С. 27-35. – DOI 10.21686/1818-4243-2023-2-27-35.

216. Чуркина, Н. И. Развитие универсальных компетенций будущих учителей в контексте формирования функциональной грамотности школьников

/ Н. И. Чуркина // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему :
Материалы III Всероссийской научной конференции, Омск, 11 ноября 2021 года.
– Омск: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования "Омский государственный
педагогический университет", 2021. – С. 166-169.

217. Шабаева, Г. Ф. Инновационная подготовка студентов к работе с
детьми раннего возраста в мастерских World Skills / Г. Ф. Шабаева, В. Н. Кинцель
// Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С.
288-291.

218. Шабалина, Е. П. Развитие творческого потенциала обучающихся
через мастер-класс / Е. П. Шабалина, Т. В. Вебер // Образование и наука в
современных условиях. – 2014. – № 1(1). – С. 164-166.

219. Проблемы компетентности и компетенций в психолого-
педагогических исследованиях / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, А. Н. Сергеев,
А. В. Сергеева. – Тула : Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого, 2007. – 128 с. – ISBN 978-5-87954-437-4.

220. Шайденко, Н. А. Педагогические компетенции и профессиональные
затруднения учителя / Н. А. Шайденко, С. Н. Кипурова // Современный ученый.
- 2020. - № 1. - С. 66-70.

221. Щенев, В. А. Использование видеозаписей на занятиях по методике
обучения географии / В. А. Щенев // Ярославский педагогический вестник. –
2003. №1. – С. 2-4.

222. Шеманаев, С. С. От метапредметных компетенций к
транспрофессионализму педагога / С. С. Шеманаев // Вестник Пермского
государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1.
Психологические и педагогические науки. – 2023. № 2. С. 322-328.

223. Шеманаев, С. С. Подходы к описанию структуры метапредметных
компетенций у студентов педагогического вуза / С. С. Шеманаев // Молодой
учёный : Сборник статей II Международной научно-практической конференции,

Пенза, 05 июля 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 191-195.

224. Щербаков, Г. А. Цифровые экосистемы как инструмент достижения конкурентных преимуществ на финансовом рынке: системный анализ проблемы / Г. А. Щербаков // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). – 2022. – Т. 13, № 1. – С. 42-59. – DOI 10.18184/2079-4665.2022.13.1.42-59.

225. Эрикссон, А. Максимум. Как достичь личного совершенства с помощью современных научных открытий. / Эрикссон А. // – М.: Колибри, 2016. – 336 с.

226. Юзефовичус, Т. А. Технология педагогической мастерской как инструмент дидактической коммуникации / Т. А. Юзефовичус // Шамовские педагогические чтения : Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. Том Часть 1. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, "5 за знания", 2022. – С. 517-523.

227. Явиц, И. И. Громкость и длительность как показатели успешности стендап-выступления (на материале экспериментального анализа видео) / И. И. Явиц // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2017. – № 5(776). – С. 116-134.

228. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И. С. Якиманская // М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

229. Яковлева, Н. Г. Российское образование: глобальные и национальные вызовы формированию человеческого потенциала / Н. Г. Яковлева // Уровень жизни населения регионов России. – 2023. – Т. 19, № 1. – С. 36-46. – DOI 10.52180/1999-9836_2023_19_1_3_36_46.

230. Яхьяева, А. Х. Педагогический вуз как среда развития интеллектуальных и исследовательских способностей личности / А. Х. Яхьяева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 405-407.

231. Яшин, Н. С. Цифровизация и вызовы системы образования: решение кейсов как инструмент развития практических навыков и компетенций / Н. С. Яшин, К. А. Казнина, Д. М. Калинина // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2019. – № 3(77). – С. 38-41.

232. Ященко, И. В. Подготовка к экзамену по математике ГИА 9 / Ященко И. В., Семёнов А. В., Захаров П. И. // — М.: Изд-во МЦНМО, 2019. – 144 с.

233. Borthwick, A. C. Championing technology infusion in teacher preparation: A framework for supporting future educators. / Borthwick A. C., Foulger T. S., Graziano K. J. // – International Society for Technology in Education, 2022. – 300 p.

234. Cisco Annual Internet Report (2018–2023) White Paper. – URL: <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/executive-perspectives/annual-internet-report/white-paper-c11-741490.html> (дата обращения: 19.19.2023 г.)

235. Demchenko, I. Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education / Demchenko. I. // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. – 2021. – V. 12. – №. 3. – P. 191-213.

236. Dinaev, A. M. Watching video recordings of lessons for training of future teachers / Dinaev A., Alieva S., Yusupkhadzhiyeva T. // International best practises of pedagogical activity: experience, risks, prospects. - Karger And Japan Scientific Societies Press (Basel, Switzerland), 2022. - P. 147-155.

237. Dinaev, A. M. New generation masterclasses: modernising classical formats for training future teachers / Dinaev A., Dendieva R., Nalgieva K., Alieva M. // International best practises of pedagogical activity: experience, risks, prospects, Karger And Japan Scientific Societies Press (Basel, Switzerland), 2022. – P. 138-146.

238. Ergasheva, F. T. Formation of ICT-competence of future primary school teachers in the process of studying the discipline ‘information technologies in primary school’ / F. T. Ergasheva // Academic research in educational sciences. 2022. Vol. 3. N. 10. P. 221-229.

239. Ericsson, K. A. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance / Ericsson K. A., Charness N., Feltovich P. J., Hoffman R. R. // The Cambridge handbook of expertise and expert performance. - Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press. - 2006. - P. 683-706.

240. Ferat, M. Continuous partial attention as a problematic technology use: a case of educators // Journal of Educators Online. 2013. - №10. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/260222389_Continuous_Partial_Attention_as_a_Problematic_Technology_Use_A_Case_Of_Educators (дата обращения:13.01.2023 г.)

241. Forsetlund, L. Continuing education meetings and workshops: effects on professional practice and health care outcomes // Cochrane Database of Systematic Reviews 2. 2012. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19370580/> (дата обращения:13.01.2023 г.)

242. Freire, P. Pedagogy of Autonomy. 24th ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002. – 288 p.

243. Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession // UNESCO. 2024. 188 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832> (дата обращения:13.11.2023 г.)

244. Isabayeva, M. Ways of Preparing Teachers for Professional Activity Based on Innovative Educational Technologies / Isabayeva M., Ne'matov A. // International journal of inclusive and sustainable education. – 2022. – V. 1. – №. 5. – P. 321-322.

245. Levina, E. Educational Ecosystem Development Based on Quality Management Standards / Levina E., Prokofieva E. N // SHS Web of Conferences. EDP Sciences. 2021. Vol. 99. – P. 34-41.

246. Muhammadjanovna, R. F. The system of formation and development of creative activity of future educators through personcentered education / Muhammadjanovna R. F. // World Bulletin of Social Sciences. – 2022. – V. 7. – P. 75-77.

247. Nguyen, L. T. Digital Learning Ecosystem at Educational Institutions: A Content Analysis of Scholarly Discourse / Nguyen L. T., Tuamsuk K. // *Cogent Education*. 2021. No. 9 (1). – P. 51-63.

248. Oke, A. Innovations in teaching and learning: Exploring the perceptions of the education sector on the 4th industrial revolution (4IR) / Oke A., Fernandes F. A. P. // *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. – 2020. – V. 6. – №. 2. – P. 31-38.

249. Örtegren, A. Digital citizenship and professional digital competence—Swedish subject teacher education in a postdigital era / Örtegren A. // *Postdigital Science and Education*. 2022. N. 2. P. 467-493.

250. Paviani, N. M. Pedagogical workshops: an experience report. / Paviani, N. M. S.; Fontana N. M. // *Conjecture, Caxias do Sul*, V. 14, - 2009. - P. 77-88.

251. Phillips, N. Teaching diversity through case competition / Phillips N., Wood L. // *Journal of Learning in Higher Education*. – 2017. – Volume 13, Issue 2. – P.25-31.

252. Pisarenko, V. Teaching a foreign language using videos / Pisarenko V. // *Social sciences*. 2017. vol. 6. no. 4. p. 125. DOI: 10.3390/socsci6040125.

253. Plotnikova, E. Digital storytelling as a working tool in the context of a networked pedagogical workshop / Plotnikova, E., Pirogova M. // *Scientific research in formal and informal education : collective monograph*. Vienna, 2023. P. 136-146.

254. The European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. Punie Y., Redecker C. Luxembourg, 2017. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>. (дата обращения:20.11.2023 г.)

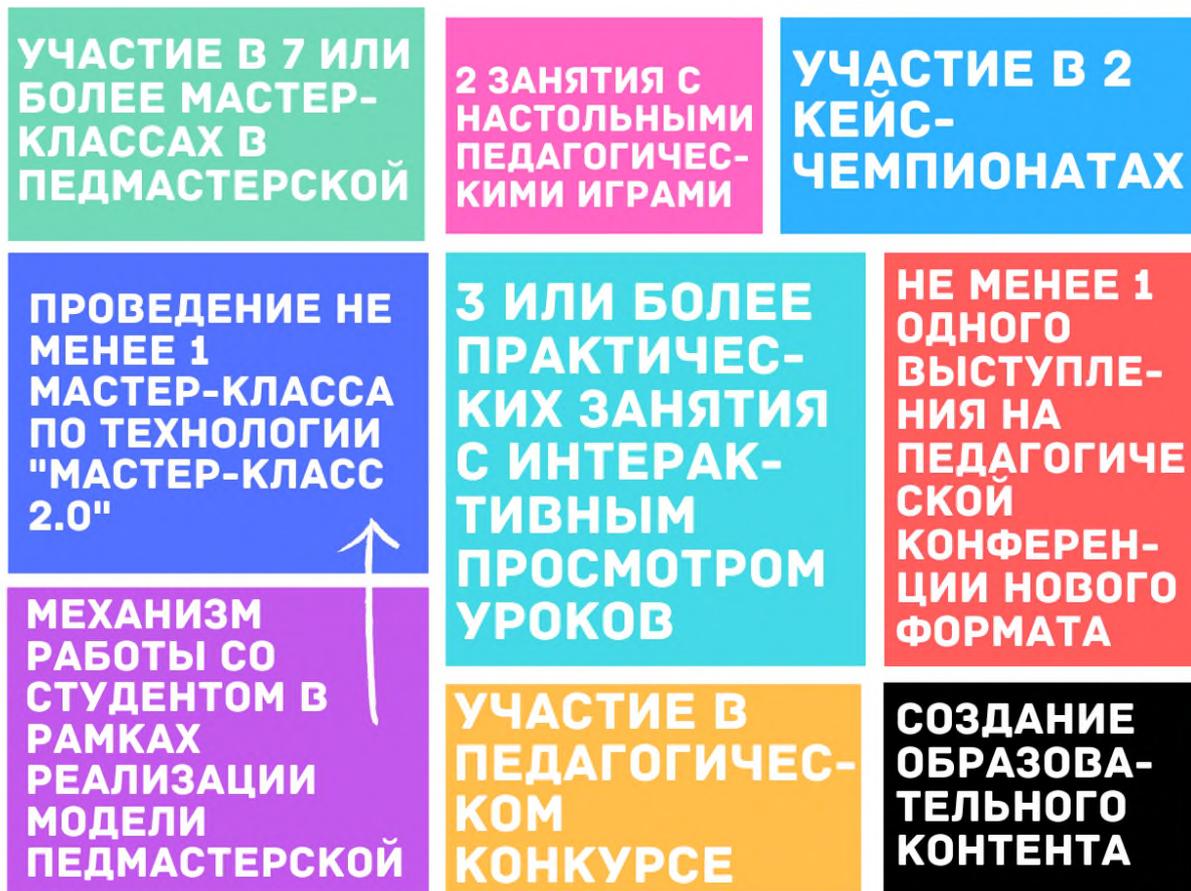
255. The Digital Competence Wheel. – URL: <https://digital-competence.eu/> (дата обращения:17.12.2023 г.)

256. Yahekulovich, K. N. The problem of Developing a Teacher's Creative Competence as a Subject of Pedagogical Research / Yahekulovich, K. N. // *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2020. Vol. 8. N. 8. P. 100-106.

257. Zacharias, V. L. Lifelong education, Academic Art, Sao Paulo: Tribuna Paulista, 2002. – 176 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ А

Обязательная (минимальная) программа обучения каждого студента в работе педмастерской в рамках реализации разработанной модели



ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Образец рабочего листа для интерактивного просмотра видеозаписей уроков

Учитель	Хеорхе Иван Иванович
Регион	Ленинградская область
Статус	Лауреат конкурса «Учитель года России 2020»
Предмет	Обществознание
Класс	8
Тема урока	«Нации и межнациональные отношения»
Продолжительность	35 минут
Ссылка на просмотр	goo.su/Ds4oEU

1. Какой прием мотивации использует учитель в начале урока? Иначе говоря, каким образом педагог старается заинтересовать учеников с первых секунд занятия?

2. Кто формулирует тему урока? Каковы цели урока?

3. Работая в группе, придумайте свой альтернативный способ начала урока по этой теме и продемонстрируйте его в течение 1 минуты.

А. Учитель использует диаграмму с численностью наций в разных странах. Как еще можно проиллюстрировать тезис о том, что в мире множество многонациональных государств? Придумайте не менее 2 способов и расскажите нам о них.

Б. Учитель предлагает детям назвать две социальные группы, которые есть в классе (мальчики и девочки). Запишите еще 5 критериев для выделения социальных групп в этом классе.

В. Учитель вместе с детьми называет 4 стадии развития этноса. Назовите каждую из них и дайте им определение.

Г. Учитель отмечает, что в науке отсутствует единое определение термина «нация». Назовите еще не менее 3 обществоведческих понятий, имеющих множество дефиниций.

Д. Учитель дает своеобразную формулу, с помощью которой можно давать определения любым понятиям, а в качестве примера просит детей дать определение ручки. Используя эту формулу, дайте определение 2 понятиям – одному обществоведческому термину на ваш выбор и одному предмету, находящемуся в этой аудитории.

Е. Во время урока один из учеников (Никита) постоянно тянет руку, дает множество ответов, обращает на себя внимание, расстраивается, когда ему не дают ответить. Как на это реагирует учитель? Что бы вы сделали в подобной ситуации?

Ж. Ученица Анфиса перепутала свой вариант и выполнила другое задание. Как на это отреагировал учитель? Попробуйте разыграть подобную ситуацию «на сцене» и предложить свой вариант реакции на подобную ситуацию.

З. Учитель приводит детей к двум подходам к пониманию национальности и ее определения. Какие научные названия имеют эти подходы?

И. Устроим небольшие дебаты. Первая и вторая группы отстаивают первый подход, третья и четвертая – второй. Придумайте не менее 2 аргументов в пользу своего подхода и примеры 2 личностей, биография которых может убедить другую сторону в вашей правоте.

К. Учитель предлагает школьникам дать совет политикам и государствам по предотвращению межнациональных конфликтов. Дайте свой совет.

Л. Учитель проводит рефлексию, предлагая обучающимся описать урок одним словом. Дайте и вы (каждый студент) оценку этому уроку одним словом – напишите его большими буквами на листе и поднимите его вверх, чтобы поделиться своими впечатлениями с другими.

4. Как учитель оценивает ответы учеников? Использует ли он похвалу? Как можно это сделать другим, более эффективным образом?

5. Как ведет себя учитель во время выполнения школьниками различных заданий? Насколько эффективен такой подход? Почему?

6. Оцените по 10-балльной шкале характеристики используемой учителем презентации:

- эстетичность
- информативность

7. Опишите 5 прилагательными педагогический стиль учителя. Что вам в нем нравится и не нравится? Почему?

8. Какие педагогические приемы и технологии используются на уроке?

9. Используются ли на уроке здоровьесберегающие, игровые и ИКТ-технологии? Придумайте, каким образом можно добавить одну из этих технологий (определенный педагогический прием) в учебный процесс. Расскажите об этом всей группе.

10. Как учитель связывает тему своего урока с другими дисциплинами? Как реализуется принцип межпредметности?

11. В чем особенность заданий, которые учитель дает детям? Удастся ли ему использовать индивидуальный подход?

12. Эффективный урок предполагает смену видов деятельности. Какие разные виды деятельности вы могли бы выделить на этом уроке?

13. Как учитель завершает урок? Придумайте свой способ завершения урока по этой теме.

14. Назовите три положительных и три отрицательных момента этого урока.

15. Главная идея (мысль, совет, прием), которую вы нашли благодаря этому уроку.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Образец теста для самопроверки по итогам проведенного практического занятия с интерактивным просмотром видеозаписей уроков

1) Установите соответствие между терминами и определениями:

- А) Род
- Б) Народность
- В) Нация
- Г) Племя

1. Совокупность родов, которые связаны друг с другом общими чертами культуры, единством происхождения, религиозных представлений и обрядов, а также общностью языка.

2. Группа кровных родственников, ведущих свое происхождение по одной линии (материнской или отцовской).

3. Исторически сложившаяся общность людей, объединяемая общей территорией, языком, менталитетом, культурой.

4. Исторически сложившаяся общность людей на основе общности территории, экономических и политических отношений, языка, культуры и психологического склада.

2) Какие педагогические технологии или методы обучения использовал учитель на уроке?

- А) Эвристическая беседа
- Б) Проблемно-диалогическое обучение
- В) Проектная технология
- Г) Кейс-технология

3) Какие формы работы использовал учитель?

- А) Индивидуальная
- Б) Парная
- В) Групповая
- Г) Фронтальная

4) Какие тенденции развития межнациональных отношений были названы на уроке?

- А) Дифференциация
- Б) Сегрегация
- В) Интеграция
- Г) Стратификация

5) К какому типу можно отнести данный урок?

- А) Урок рефлексии
- Б) Урок систематизации знаний
- В) Урок развивающего контроля
- Г) Урок открытия нового знания

6) Оцените практико-ориентированность проведенного в Педагогической мастерской занятия:

- А) не связано с практикой
- Б) низкий уровень
- В) средний уровень
- Г) высокий уровень

7) Как вы в целом оцениваете эффективность проведенного в Педагогической мастерской занятия:

- А) неэффективно
- Б) малоэффективно
- В) в целом эффективно
- Г) очень эффективно

8) Каким было это занятие для вас? Дайте ему 3-5 характеристик.

9) Что бы вы предложили для улучшения проводимых нами занятий?

10) Дайте общую оценку проведенному в Педагогической мастерской занятию по 10-балльной шкале (где 1 – очень плохо, 10 – превосходно, лучше не бывает).

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Образцы педагогических кейсов, использующихся при проведении кейс-чемпионатов

Темы кейсов по подготовке учителей могут быть самыми разными:

1. Проблемы мотивации.

Медина - самая талантливая и способная ученица школы. У нее все получается, она учится на "отлично", но ей все чаще становится скучно на уроках - она все это давно знает и ей не с кем обсудить сложные и новые темы. Из-за этого она стала прогуливать уроки в школе. Что делать в этой ситуации?

2. Проблемы с дисциплиной.

Вы стоите у доски и вдруг слышите, как позади вас семиклассник начинает что-то громко петь. Вы поворачиваетесь и пение прекращается. Вы продолжаете писать и снова слышите, как один из учеников поет. Как действовать в этой ситуации, чтобы решить проблему?

3. Детские психологические проблемы.

Татьяна прекрасно пишет все контрольные работы, на отлично выполняет домашние задания. Однако вызов к доске для нее – всегда большая проблема. Она теряется, волнуется, сильно нервничает и с трудом может выдать из себя даже несколько слов. Все это вызывает смех и обидные шутки со стороны одноклассников, что только усиливает волнение Татьяны. Она полностью замыкается в себе и вообще не может дать какой-либо ответ. Каждая новая приглашение к доске вызывает у нее страх и даже слезы.

4. Проблемы в отношениях с коллегами.

В школе появился молодой и активный учитель Сергей Николаевич, который раз в неделю ведет авторский факультативный спецкурс без выставления оценок. Занятия у него проходят весело, интересно, а обучающиеся получают искреннее удовольствие. Тем более, что домашние задания молодой педагог не задает вообще, называя их «пережитком советской системы». В школе все постоянно говорят о новом учителе. На его страницы в соцсетях подписались сотни учеников, дети от него без ума, а все прочие учителя поблекли на его фоне

и потеряли свой авторитет. Дети ставят методы Сергея Николаевича в пример и заявляют, что домашние задания на самом деле не нужны, чему есть и научные доказательства (в частности результаты исследования Джона Хэтти, о которых им рассказал учитель). Педагоги, в свою очередь, недовольны молодой коллегой и жалуются на него директору.

5. Проблемы дистанционного или смешанного обучения.

Один из учеников, Николай, пожаловался на проблемы с интернетом и пропал на 5-10 минут. Иногда он закрывает страницу в Zoom, может даже изменить имя на «Не удалось подключиться» или «Повторно подключить...». Часто выключает камеру, хотя вы каждый раз просите детей оставлять камеру включенной. Что вы будете делать в такой ситуации?

6. Разнообразные нестандартные ситуации на уроках.

Уважаемый учитель с богатым опытом входит в класс и видит карикатуры на себя на доске и мемы на экране, высмеивающие его поведение. Класс с нетерпением ждет реакции учителя. Как вы думаете, как лучше всего поступить в этой ситуации?

Тематика управленческих кейсов (требующих решения с позиции директора, администрации образовательной организации) также отличается содержательным разнообразием:

1. Вопросы вовлеченности родителей в образовательный процесс.

С годами в школе № 45 постоянно снижается активность родителей. Они все реже посещают родительские собрания и все меньше интересуются школьной жизнью своих детей.

На последнем собрании родителей 9б класса присутствовала только мама Михаила Кутузова. Необходимо предложить три последовательных действия (шага), чтобы повысить вовлеченность родителей.

2. Кадровые проблемы.

В Лицее №555 возникла неожиданная проблема. В прошлом году 12 учителей, работавших классными руководителями, отказались от работы незадолго до начала учебного года. Директор лицея Антуанетта Иогановна,

элегантная 27-летняя молодая женщина, почти в слезах упрашивает коллег не отказываться от классного руководства.

До 1 сентября осталась неделя, а директору необходимо сразу 12 классных руководителей. Придумайте три действия (меры), чтобы решить данную проблему.

3. Проблемы с гаджетами и социальными сетями.

Всех школьников в гимназии №21 охватил вирус – вирус сверхпопулярного приложения TikTok. Это приложение позволяет редактировать, сохранять и загружать забавные видео со спецэффектами, наклейками, музыкой, стикерами. Зависимость от TikTok стала пугающей. Придумайте три меры, чтобы уменьшить остроту данной проблемы.

4. Академические проблемы.

В школе № 451 ученики не читают. Раньше это не было новостью, но в этом году на проблему жалуются не только филологи, но и физики, математики и учителя ОБЖ. Согласно анонимному опросу, проведенному в школе, только 12% учащихся сообщили, что прочитали хотя бы одну книгу за последний месяц. Необходимо три варианта вмешательства, которые могут развить у детей интерес к чтению.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Образцы учебно-методического пособия по цифровой грамотности

ЛЕЧЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ:

1 ОСМЫСЛЕНИЕ

**РАЗМЫШЛЯЕМ
О ПОСЛЕДСТВИЯХ
ЦИФРОВОЙ "ПЕРЕДОЗИРОВКИ"**

- УХУДШЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ
 - АВАРИИ
И НЕСЧАСТНЫЕ СЛУЧАИ
 - УХУДШЕНИЕ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
С БЛИЗКИМИ

2 ПЕРЕЗАГРУЗКА

1-2 ДЕНЬ: ДЕТОКСИКАЦИЯ
СЛОЖИТЕ ГАДЖЕТЫ В ЯЩИК,
КЛЮЧ ОТДАЙТЕ ДРУГУ

3-5 ДЕНЬ: НЕБОЛЬШАЯ ДОЗА
ВРЕМЯ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ГАДЖЕТОВ НЕ БОЛЕЕ 45 МИНУТ

6-8 ДЕНЬ: ОЦЕНКА УЩЕРБА
ПОСЧИТАЙТЕ, СКОЛЬКО
ВРЕМЕНИ ВЫ СЭКОНОМИТЕ

На рисунке изображены этапы «цифровой диеты»



ЧТО ТАКОЕ ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ?

ТЕСТ "ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА"





**ИССЛЕДОВАНИЕ: "ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ
РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ"**

**ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ: БАЗОВЫЙ КУРС
ПО РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА**



На рисунке представлены тематические исследования по цифровой грамотности

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Содержание реализованных в педагогической мастерской ЧГПУ проектов, способствующих развитию цифровой компетенции (грамотности) будущих учителей

1. Создание серии видеороликов «Главные идеи великого педагога», в которых студенты в кратком и современном формате рассказывают о ключевых идеях выдающихся отечественных и зарубежных педагогов прошлого и современности – от К. Д. Ушинского до З. Б. Гиппенрейтер и Альфи Кона.

2. Серия образовательных плакатов для изучения родного языка, подготовленная специально для доучащихся, воспитателей и дошкольных образовательных организаций. Каждый из плакатов содержит 10-15 слов и соответствующих картинок, посвященных одной теме – «Домашние животные», «Зима», «Весна», «Новый год», «Цветы» и т.п. При этом плакаты объединены единой сюжетной линией и главным героем, отличаются качественным и современным дизайном и созданы в большом разрешении, что позволяет распечатывать их в большом формате и использовать, например, в качестве стендов в дошкольных учреждениях. Итогом этой работы стала публикация книги-раскраски на чеченском языке общим тиражом в 7500 тысяч экземпляров, изданная при поддержке Департамента образования г. Грозного. Благодаря этому совместному проекту каждый грозненский первоклассник 1 сентября 2023 году получил в подарок экземпляр книги «Ловза а, 1ама а ненан маттахь» («Играй и учись на родном языке»), подготовленную в педмастерской.

3. Серия инфографик, посвященных основным идеям популярных книг по саморазвитию, личностному росту, психологии и развитию софт скиллс. По сути, каждая из них представляла собой краткое содержание и ключевые идеи трудов известных современных авторов по креативности, ораторскому мастерству, лидерским качествам и т.п.

4. Создание галереи, состоящей из уроженцев Чеченской Республики – героев Великой Отечественной войны. Уникальность этой серии состоит не только в том, что специалисты и активисты Педмастерской самостоятельно

разработала уникальный современный дизайн плакатов (слайдов, иллюстраций), но и использовали различные нейросети и искусственный интеллект для повышения качества фотографий и их колоризации. Благодаря этому все черно-белые фотографии стали цветными и были размещены в открытом доступе в высоком разрешении.

5. Реализация грантового проекта «Педагогический IT-вызов», руководителем которого был студент, активист Педагогической мастерской ЧГПУ. Этот проект был реализован на базе Педмастерской при активном участии и поддержке ее специалистов, кураторов и активистов. Проект был направлен на формирование цифровых компетенций у студентов университета. В течение двух дней 50 студентов проходили интенсивные курсы, которые включали в себя мастер-классы, тренинги и практические занятия, направленные на обучение использованию разнообразных цифровых образовательных ресурсов и повышению уровня цифровой компетентности обучающихся.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Содержание конкурсных испытаний межрегионального педагогического конкурса «Будущий учитель года».

Структура конкурса включает в себя 5 заданий:

1) «Мотивируй» - демонстрация умения мотивировать подрастающее поколение и заинтересовывать их преимуществами и особенностями педагогической профессии в видеоформате. Одновременно это испытание позволяет педагогическому университету получить банк видеоматериалов, которые можно эффективно использовать в работе по профориентации старшеклассников и во время приемной кампании.

2) «Реши проблему!» - демонстрация умения решать сложные педагогические задачи, возникающие в работе учителя в формате «живых кейсов». Организаторы проводят на сцене краткую демонстрацию урока или ситуации, происходящей дома или в школе (разыгрывая роли учителей, обучающихся, родителей соответственно). Действие останавливается на моменте, когда возникает серьезная педагогическая проблема (например, один из 5-классников позволил себе оскорбительное замечание в адрес одноклассника). Участник конкурса в течение 10-15 секунд должен занять место учителя (родителя, классного руководителя), немедленно включиться в процесс и предложить свой вариант решения проблемы.

3) «Выступление в стиле TED». В современном постиндустриальном обществе лекции уже перестали быть исключительно академическим явлением и постепенно вышли в массовую культуру. «Популярные публичные офлайн- и онлайн-лекции пользуются успехом не только среди специалистов в определенной области, но и среди простых обывателей во всем мире» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. В России этому в последние годы активно способствует «Российское общество «Знание», а крупнейшей и наиболее востребованной мировой площадкой, безусловно, является конференция TED. Ее колоссальная популярность обусловлена множеством факторов – известные спикеры, актуальная тематика, выступления, которые соответствуют высоким

требованиям ораторского мастерства и, как правило, готовятся вместе с профессиональными ораторами, оптимальная продолжительность лекции (до 18 минут), яркая и нестандартная подача материала – все это

4) «Учитель, импровизируй!»

Формат – участники конкурса получают задание одного из следующих видов («придумайте, как начать урок на тему...», «предложите нестандартное задание для обучающихся на тему...», «предложите собственный вариант завершения урока на тему...» и т.п.). В течение 2 минут участники выполняют задание, после чего представляют результат своей работы на сцене с помощью фокус-группы.

5) «Блиц-интервью»

Формат – ведущий задает участникам конкурса серию из 7-10 коротких вопросов, на каждый из которых требуется дать быстрый и короткий (до 10 секунд) ответ. Вопросы могут касаться проблем и тенденций развития образования мира, России и Чеченской Республики, ситуации в российских школах, личных взглядов и интересов конкурсанта и многого другого.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Правила и структура карточек игры «Педагогический конструктор идей»

Каждая карточка в рамках данной игры содержит следующие элементы:

- Целевая аудитория, которой нужен ваш продукт.
- Ситуация или проблема, которую необходимо решить.
- Используемая технология.
- Дополнительные функции, которые следует учитывать при создании решений.

Цель игры состоит в том, чтобы решить проблемы (индивидуально или в команде) с использованием соответствующей технологии для целевой аудитории и с учетом предложенных дополнительных условий.

Рекомендуются следующие правила.

1. Каждый игрок (команда) выбирает четыре карточки – по одной каждого цвета (типа). При наборе в 40 карточек возможно 10 тысяч комбинаций. Набор из 80 карт дает примерно 160 000 возможных комбинаций.

2. Каждой команде дается 5 минут, чтобы обсудить, как решить проблему и придумать идеи.

3. Каждая команда (или отдельный участник) презентует свои идеи, а другие команды задают вопросы.

4. Каждая команда получает по 5 звезд. Они выступают в качестве способа взаимного оценивания решений. После выступления каждой из команд (т.е. завершения первого/очередного раунда) участники должны в обязательном порядке «раздать все звезды» другим командам в любой пропорции, исходя из собственных оценок эффективности и оригинальности предложенных решений. После окончания раунда команды получают дополнительные пять звезд.

Следовательно, побеждает команда (игрок), набравшая наибольшее количество звезд по итогам всех раундов игры.

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Содержание карточек обучающей настольной игры «Педагогический конструктор идей»

	Целевая аудитория	Ситуация/проблема	Технология	Дополнительные условия
1	Выпускники средней школы	Скучно на уроках	Биометрия	Мобильное приложение
2	Учителя истории	Дети слишком мало двигаются	Беспроводной интерфейс	Крупнейший торговый центр
3	Младшеклассники	Слабо оснащенная библиотека	Дроны	Национальная библиотека
4	Учителя биологии	Преподаватель плохо знает свой предмет	Интерактивная доска	Спортзал
5	Дети с ОВЗ	Конфликты в педагогическом коллективе	Онлайн-игра	Музей естественных наук
6	Учителя физкультуры	Низкий интерес родителей к обучению детей	Виртуальная реальность	Животноводческая ферма
7	Одаренные дети	Буллинг	Квест-технологии	Фабрика
8	Дети, стоящие на учете в ПДН	Стресс	Голосовой помощник	Храм/Мечеть
9	Дошкольники	Финансовые проблемы	Образовательные платформы	Бассейн
10	Глухонемые дети	Интернет-зависимость	Проектные технологии	Школа находится в горном селе
11	Родители младшеклассников	Текучка кадров в школе	Настольные игры	Выигранный грант на 2 млн рублей
12	Победители международных олимпиад	Большая разница в доходах родителей	Стикеры и магнитная доска	Престижный университет
13	Подростки	Дефицит внимания и гиперактивность	3D-печать	Известная футбольная команда
14	Преподаватели вузов	Молодежь стремится уехать в Москву	Робототехника	Суровые климатические условия
15	Директора школ	Плохой доступ к интернету	Альтернативная энергетика	У вас есть страница в телеграм с 500 тыс. подписчиков