

Международная академия наук
экологии и безопасности жизнедеятельности

Международный институт развития школы

К.А. Елистратова, В.П. Панасюк

**КРОСС-МНОГОМЕРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ
И ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Санкт-Петербург
2019

УДК 37
ББК 74
Е51

Елистратова К.А., Панасюк В.П. Кросс-многомерная концепция и потенциал развития современного школьного образования : монография. – СПб.: Астерион, 2019. – 86 с.

ISBN 978–5–00045–755–9

В монографии представлена концепция кросс-многомерных пространств и сред как факторов организации образовательной деятельности в общеобразовательной школе в современных условиях ее функционирования и развития. Представлены особенности педагогической деятельности учителя, учебной и исследовательской деятельности школьников как субъектов кросс-многомерных отношений. Значительное внимание уделено новой дидактике урока, проектируемого и трансформируемого в логике кросс-многомерных пространств и сред. Монография адресуется широкому кругу специалистов в области педагогики, ученым, исследователям проблем современной школы, управленцам образования, учителям и методистам, разрабатывающим и реализующим инновационные проекты в области обновления содержания, форм и технологий школьного образования.

Рецензенты:

Н.В. Третьякова, директор Института гуманитарного и социально-экономического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург), доктор педагогических наук, доцент, академик МАНЭБ;

Л.М. Федоряк, директор Центра научного и инновационного сотрудничества «Вершина познания», главный редактор журнала «Образование и качество жизни» (г. Санкт-Петербург), доктор педагогических наук, профессор, академик МАНЭБ.

ISBN 978–5–00045–755–9

© Международная академия
наук экологии и безопасности
жизнедеятельности, 2019

© Елистратова К.А., Панасюк В.П.,
2019

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Кросс-многомерные пространства и среды как факторы инновационного обновления образовательной деятельности	7
Глава 2. Концепция и модель кросс-многомерной организации образовательного процесса в современной школе	22
Глава 3. Профессиональная деятельность и развитие учителя в кросс-многомерном пространстве инновационного образования	29
Глава 4. Мультисредовый урок: содержание, технологии, педагогические и социальные эффекты	40
Заключение	64
Приложения	67
Об авторах	83

Введение

Современные изменения в обществе, жизнеустройстве мира, преобразования в экономике, социальной сфере диктуют необходимость поиска и применения новых подходов, инструментов, адекватных складывающимся реалиям.

Особое внимание в этой связи уделяется образованию вообще и школьному образованию, в частности. Образование рассматривается не просто как социокультурный феномен, а как источник инноваций, приращения человеческого капитала, драйвер изменений в обществе, фактор повышения эффективности производства.

Школьное образование, при всей его традиционности, незыблемости столетних канонов и укладов, вместе с тем, не может не развиваться, изменяться в логике глобальных процессов, Оно, в том числе, изменяется концептуально, технологически, организационно. Свидетельством таких изменений являются, в числе прочего:

- цифровизация школьного образования, широкое использование разнообразных цифровых образовательных ресурсов, образовательных платформ, сервисов;

- тенденция к повышению открытости школы, задействованию школой окружающего социокультурного потенциала, ресурса сетевого взаимодействия;

- повышение требований к качеству образования, ценности качества для участников образовательных отношений, всех социальных институтов.

При всей кажущейся полезности происходящих изменений не совсем однозначным представляется ответ на вопрос относительно их отдаленных последствий, отставленных эффектов. Имеют место факторы стохастичности инновационных процессов, разнонаправленности, несистемности и концептуальной непоследовательности осуществляемых преобразований и, что является определяющим, дезинтегрированности таких преобразований

с точки зрения мультисредового подхода, концепции кросс-многомерных пространств и сред.

Полагаем, что усложнение внутренней и внешней среды школы, многочисленные пересечения и взаимодействия факторов не только образовательной, но и других сред, пространств, представляют собой не только дополнительные источники ее развития, оказывают мощное воздействие на образовательные и инновационные процессы, но и могут выступать определенными ограничителями, дезадапторами.

Требуется выработка, апробация и реализация с участием широкой научной, педагогической общественности концепции кросс-многомерной организации образовательного процесса в современной школе, определения векторов развития образовательного процесса в логике кросс-многомерных пространств и сред.

Организация образовательной деятельности в условиях кросс-многомерных пространств и сред обуславливает появление новых возможностей и ограничений, вызывает необходимость применения инновационных организационных и педагогических подходов, методов, форм и технологий, изменения стиля и профессионального мышления педагогических работников.

В настоящей монографии, по результатам теоретического анализа заявленной в ее названии проблемы, представлена авторская трактовка дефиниций «пространство», «среда», их отличительных особенностей. Предложена научная идея и типология взаимодействий и пересечений различных пространств и сред, порождающих новые кросс-многомерные реальности, обуславливающих появление новых дидактических возможностей и свойств образовательных систем.

Применительно к образовательным организациям общего образования определены наиболее эффективные сочетания и комбинаторные связи образовательной среды в рамках ее кросс-многомерного взаимодействия с другими пространствами и средами. Выявлен потенциал инновационного обновления и повышения эффективности образовательной деятельности за счет выстраивания эффективных диалоговых моделей ее взаимодействия с цифровой, инновационной, технологической, этнокультурной средами, аксиологическим, семантическим, событийным пространствами.

Новым, таким образом, является то, что с использованием концепции кросс-многомерных пространств и сред определены направления инновационного обновления образовательной деятельности, профессионально-педагогической деятельности учителя, построения новой дидактики урока, определен потенциал повышения качества деятельности школы и ее эффективности, устойчивости к внешним вызовам и изменениям.

Представленные в монографии положения, разработки позволяют расширить представление о современных тенденциях в образовании, характере и направленности ключевых процессов, определяющих достижение образовательных результатов требуемого уровня. Рассмотрение многомерности и многовариантности взаимодействий образовательной среды с другими средами и пространствами на практике позволяет расширить арсенал применяемых в реальном образовательном процессе обучающихся, развивающих и воспитательных средств, методов, технологий, используемых инновационных практик и форм организации деятельности.

Глава 1. КРОСС-МНОГОМЕРНЫЕ ПРОСТРАНСТВА И СРЕДЫ КАК ФАКТОРЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Особенности образовательной деятельности в настоящее время во многом определяются характером и направленностью изменений в экономике, социальных отношениях, стратегическими установками на технологический прорыв, перманентными образовательными реформами. Влияние оказывают и общая ситуация в стране и мире, в частности, информационное противоборство, противоречивые конвергентно - дивергентные процессы, переформатирование общественного сознания, попытки ревизии устоявшегося мировоззрения и традиционных ценностей.

В последние полтора десятилетия сложилась новая образовательная ситуация, меняются статус и роль образования в социально-экономических процессах, возвышении потребностей и повышении качества жизни людей.

В данной ситуации образовательная деятельность, усилия профессионально - педагогического сообщества носят полифункциональный, все более усложняющийся характер и, по сути, являются откликом на изменение пространства этой деятельности. Испытывая на себя весь спектр внешних воздействий, интегрируя и преломляя их, образовательная деятельность существенным образом меняет свою конфигурацию, увеличивает потенциал воздействия на обучающихся. При этом, нередко, возникает ситуация, когда темпы приращения такого потенциала опережают развитие организационных структур, педагогических систем; когда возможности управления не совпадают со сложностью формируемых динамических и воспитательных систем; когда затруднено решение коррелированных задач.

Все это обуславливает необходимость постановки и решения такой важной *научной проблемы* как проблема инновационного обновления образовательной деятельности в условиях кросс-многомерных пространств и сред. Главная идея при этом может быть сформулирована как изучение новых феноменов педагогической реальности, возникающих в результате по-

вторяющихся и ситуативных, управляемых и стохастических взаимодействий и пересечений образовательной среды с многообразными пространствами и средами.

Хотелось бы обратить внимание на необычность постановки проблемы. С одной стороны, средовый подход в педагогике уже не является чем-то новым [1; 19], в своей деятельности мы учитываем сложность и многогранность этой среды, с другой стороны, анализ, рассмотрение этой среды, как правило, осуществляются линейно, моноцентрично. Имеется в виду определяющая роль образовательной среды. В лучшем случае мы учитываем социокультурный контекст образования [15; 16], учимся задействовать в образовательных целях потенциал цифровой среды. В современной школе должно быть и пространство для подвижной активной деятельности, и пространство для межпоколенческого диалога, общения сверстников, и пространство для выхода в глобальный мир.

Более или менее близко подошел к этой проблеме С.В. Кривых, рассматривая комплекс воздействий на образовательную среду социально-гуманитарных факторов. Автор не только представил трактовку понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство», но и дал их соотношения, определил пространственно-средовые возможности в организации образования. Образовательное пространство понимается им как поле активного взаимодействия трех компонентов: ученика, педагога и среды между ними. Образовательная среда исследуется, трактуется как совокупность информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, которая обеспечивает полный цикл учебной деятельности [4, с. 106-111]; как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [2].

В отличие от образовательной среды, образовательное пространство в более общем контексте понимается как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред. Roder H., Roder Ch., Drunger H. (2017) полагают, что использование в рамках образовательного пространства комплекса программ обучения и воспитания выступает значимым фактором социального воспитания; моделирования индивидуального образовательного пространства обучающихся [22, S. 51].

В некоторых работах еще в конце девяностых годов прошлого века отмечалась не только схожесть понятий «пространство» и «среда», но их несинонимичность [12]. При этом, в каждом конкретном случае, одно или другое понятие наполняется специфическим смыслом, содержанием. Так,

Talmy L. (2015) по результатам своего исследования, представил специфику пространства в аспекте мировосприятия и миромоделирования. Пространство, в его версии, подобно когнитивной модели на основании выполняемой им функции в познавательной деятельности. По мнению автора, допустимо рассмотрение внутри самого пространства таких механизмов, как: идентифицирующие - категоризирующие и- синтезирующие. Последние позволяют создавать «возможные, виртуальные миры» нереперентного типа, получающие онтологизацию как сложные ментальные конструкции [23].

Большое число работ последних лет посвящено исследованию социокультурной среды, имеющей определяющее значение в образовательных процессах [3; 5; 7; 14; 17; др.]. В частности, Хороших П.П. (2016) отмечает, что реализация социокультурной среды применительно к дошкольному образованию позволит активизировать самостоятельную творческую деятельность ребенка, учесть его роль в социальных процессах, а также способствовать его самопроявлению как «развивающейся личности» в ситуации непрерывного обучения с учетом культурных традиций [14].

Отмечается достаточно много случаев, когда в научной и методической литературе выделяются специфические виды пространств и сред. В частности, в работе Jakobson и Husseri (2016) представлено понятие «поэтическое пространство», представляющее собой, по мнению авторов, диалектическое взаимодействие составляющих «автор - текст» и «читатель - текст», в котором текст является тем звеном, которое соединяет эстетическую деятельность продуцианта (автора) и реципиента (читателя) в гетерогенное целое поэтического пространства [21].

Субетто А.И. (2018) в рамках русского космизма развивает относительно новое научное направление, связанное с раскрытием социокультурного, педагогического потенциала ноосферного пространства [11].

Идея многомерности образовательного пространства, включающего совокупность пространств и сред актуальна для всех уровней общего образования. Речь идёт о педагогике ЛИЧНОСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО

ДЕЙСТВИЯ, о педагогике, имеющей дело с ЦЕЛОСТНЫМ ОБРАЗОМ мира и "Я", воспринимаемом эстетически, этически и интеллектуально.

Значительные усилия в последние годы предпринимаются в плане определения количественных параметров качества образовательной среды школы, дошкольного учреждения. Разработан и используется ряд международных инструментов, которые позволяют более или менее адекватно оценивать параметры такой среды. С их использованием проводятся соответствующие сравнительные исследования. Среди них:

- комплексная оценка качества образования в дошкольных образовательных организациях на основе шкал ECERS-R;
- исследование образовательной среды школы на основе шкал SACERS.

В частности, шкалы ECERS-R предназначены для комплексной оценки качества образовательной деятельности организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования для детей от 2,5 года до 5 лет. Они используются как руководителями организаций для оценивания эффективности и повышения качества работы, так и педагогами для самооценки своей деятельности. Контролирующие же структуры получают возможность осуществлять мониторинг качества дошкольного образования [13].

Андреас Шляйхер (2018) отмечает, что «эффективно организованная учебная среда позволяет находить новые пути укрепления профессионального, социального и культурного капитала общества. Школьная образовательная среда будущего будет объединять семьи и другие группы людей с системой высшего образования, представителями бизнеса и в особенности с другими школами и средами. Речь идет о создании инновационного партнерства. Изоляция в мире сложных учебных систем серьезно ограничит потенциал развития как отдельных учащихся, так и общества в целом» [6, с. 39].

Параметры образовательной среды фиксируются посредством сбора контекстных данных в ходе проведения международных сопоставительных исследований качества образования, компетенций взрослого населения, учителей:

PISA (Programme for International Student Assessment) - Международная программа по оценке образовательных достижений 15-летних учащихся (математика, чтение, естественные науки);

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) - Исследование качества чтения и понимания текста - 4-е классы;

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – Исследование качества математического и естественнонаучного образования - 4-е и 8-е классы;

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Исследование компетенций взрослого населения (носит преимущественный характер по отношению к PISA);

TALIS – Teaching and Learning International Survey – Международное исследование ОЭСР в области исследования учительской профессии.

Анализ последних работ в области системологии образования, систематики его терминологического аппарата показывает, что парадигмальное знание вплотную подошло к пониманию организационно-средового кластера дидактики как сложного явления, обусловленного включенностью в процесс образовательной деятельности факторов цифровой, виртуальной, социокультурной, других сред [10, с. 30].

Высоко оценивая научный задел и достижения практики в трактовке, интерпретации, расширении и придании качественного разнообразия образовательной среде, вместе с тем, *нерешенные вопросы* видим в неразработанности, отставании от современных реалий теории кросс–многомерных пространств и сред как факторов, влияющих на инновационную образовательную деятельность, позволяющих расширять пространство педагогического взаимодействия, включать в процесс познания новые виды деятельности, событийных практик, использовать дополнительные ресурсы..

Рассмотрение образовательного пространства как объекта исследования позволяет говорить о нем как сложном и многоаспектном явлении. Имеем в виду то, что образовательное пространство находится на пересечении, перманентно испытывает влияние целого ряда пространств и сред. При этом оно само активно влияет на ряд из них, воспроизводя культурные образцы, формируя ценности.

Можно назвать целый ряд пространств и сред, имеющих многочисленные связи и пересечения с образовательным пространством. Среди них: экономическая, социальная, инновационная, технологическая, культурно-историческая, этнокультурная, предметно-пространственная, производственно-профессиональная среды; гуманитарное, географическое, библио-

медийное, сетевое, концептуально-парадигмальное, аксиологическое, семантическое, ноосферное, событийное пространства.

В каждом конкретном случае, указанные выше пространства и среды имеют значение и должны учитываться в аспектах организации и инновационного обновления образовательной деятельности, обеспечения качества образования. Например, предметно-пространственная среда имеет существенное значение для детей с ограниченными возможностями здоровья, для организации подвижной деятельности обучающихся. Семантическое пространство активно задействуется при организации теоретического обучения, освоении фундаментального ядра знаний. Использование элементов производственно-профессиональной среды является важной предпосылкой для организации эффективной профориентационной работы, создания профильных классов. Аксиологическое пространство имеет определяющее значение при определении содержания, форм и технологий воспитательной работы, создания позитивной организационной культуры школы. Учебно-исследовательская деятельность в современной школе немыслима без опоры на элементы инновационной и технологической среды, сетевого пространства («Фаблаб-лаборатории», нанолаборатории, лаборатории Интернет-вещей и т.п.). Географическое пространство важно для позиционирования школы, выбора стратегий ее сетевого взаимодействия и внешних связей.

Внеурочная деятельность, проектная и исследовательская учебная деятельность обучающихся нередко выходят за пределы школьного пространства, предполагают «слом» его границ. Например, одним из авторов данной статьи К.А.Елистратовой в своей профессиональной деятельности в качестве учителя русского языка и литературы в ходе внеурочной деятельности по курсу «Загадочный русский язык» используется метод проектов на основе технологии дополненной реальности. Использование событийного пространства осуществляется в форме экологического волонтерского движения «Дети зеленой планеты», клуба «Любителей фотографии», а также школьного лесничества, деятельность которого организована на специально выделенной и закреплённой территории лесного участка.

При создании интерактивных образовательных языковых видеопроектов у обучающихся происходит интеграция знаний, приобретается опыт творческой деятельности, способствующей развитию личности, мыслящей самостоятельно и нестандартно.

Недооценка фактора Кросс-многомерных пространств и сред реально чревата, например, тем, что:

- новая реальность ориентируется на устаревшие парадигмы, имеет дело с концептуальной неопределенностью;
- модернизационные начинания в образовании замедляются, наталкиваются на искусственные барьеры и трудности;
- развитие людей, человеческого капитала опережает используемые структуры;
- растёт стохастичность, неопределенность образовательного процесса, возможности его прогнозирования и управления им;
- снижается эффективность решения коррелированных задач в рамках формирующихся динамических систем.

Наоборот, адекватная оценка и учет позволяют решать неразрешимые проблемы, делать выбор в условиях жестких дилемм. Например, развитие креативности личности в эпоху цифровизации.

И в этой связи, мы хотели бы пригласить ученых, практиков к обсуждению ряда вопросов. Это, прежде всего, вопросы:

- определение и соотношение понятий «среда» и «пространство»;
- типы взаимодействий и пересечений пространств и сред и их влияние на педагогическую реальность.

Понятие «пространство» может трактоваться в том смысле, что есть некая размерность, есть некая совокупность объединенных им субъектов деятельности (в том числе коллективных), имеют место феномены выбора, фрактальности, относительной стабильности, дискретности, интегрированности. Говорят об экономическом, образовательном, культурно-образовательном, гуманитарном, сетевом, библио-медийном, ноосферном и даже изотерическом пространствах.

Ключевое отличие понятия «пространство» от понятия «среда», на наш взгляд, состоит в характеристиках многомерности – одномерности. В отношении любого средового образования (правовая, технологическая, производственно-профессиональная, информационно-психологическая, инновационная среда) можно говорить лишь об одномерности, а также об определенной очерченности границ, формализованности, регламентации и регулируемости. Любое средовое явление, в отличие от пространственного, может быть с той или иной степенью объективности и точности описа-

но с помощью соответствующей критериальной системы. *Признаками и свойствами пространств и сред*, в числе прочих, являются альтернативность, модальность, когерентность, динамичность.

Альтернативность предполагает, что то или иное пространство, среда могут заменяться другими, имеющими одинаковые с ними функциональные свойства, возможности педагогического воздействия, но более предпочтительные в данной конкретной ситуации (например, при решении образовательно-воспитательных задач, выборе альтернативы между аксиологическим и ноосферным пространством, приоритет может быть отдан второму).

Модальность пространства, среды означает акцент в ситуации их выбора на определенный аспект их применения (например, неформальный, комплементарный характер библио-медийного пространства с точки зрения решения образовательных задач).

Свойство *когерентности* позволяет согласовывать применение двух и более пространств и сред, достигая наибольшего эффекта от их применения (например, согласованное применение элементов образовательной среды и семантического пространства, образовательной среды и событийного пространства).

Динамичность пространственно-средовых явлений связана с подвижностью, изменением их базовых свойств, сущностных характеристик, что требует от субъектов образовательной деятельности определенного реагирования с тем, чтобы не допустить понижения их педагогического потенциала (иллюстрацией этого может являться инновационная среда, свойства которой непрерывно изменяются, с течением времени происходит рутинизация ее определенных позиций).

Понятие «поле» носит во многом синонимичный характер по отношению к понятию «среда». При этом оно употребляется в весьма специфических смыслах и контекстах (например, парадигмальное, информационное поля).

Решение проблем инновационного обновления образовательной деятельности с использованием потенциала кросс-многомерных пространств и сред, безусловно, требует решения вопроса типологизации таких пространств и сред. Нами, в ходе теоретического анализа названной проблемы, сделана попытка определения такой типологии. Основаниями для вы-

деления определенных типов пространств и сред послужили масштабность; коррелированность с образовательной средой; стабильность основных параметров и свойств; формы существования.

Позиция *масштабности* предполагает рассмотрение возникающих кросс-многомерных пространств и сред с позиций количественных, объемных характеристик их протяженности, распространенности. В таком контексте они могут быть представлены как глобальные, мезоразмерные и локальные.

Многообразие существующих и возникающих, постоянных и ситуативных кросс-многомерных пространств и сред важно рассматривать с позиций их *коррелированности* с образовательной средой, аутентичности их средств, потенциалов решаемым инновационным задачам в ходе образовательной деятельности. В этой связи, правомерно говорить о специфических и неспецифических пространствах и средах.

Важным основанием для выделения типологии кросс-многомерных пространств и сред является *стабильность их основных параметров и свойств*. Логично предположить, что могут иметь место стабильные образования из нескольких пересекающихся, взаимно дополняющих друг друга пространств и сред, относительно стабильные (квазистабильные) и многомерные образования транзитного типа, когда под воздействием каких-либо факторов меняются их состав, конфигурация, функциональные свойства.

Формы существования, как основание для типологизации кросс-многомерных пространств и сред, вытекают из морфологического признака рассмотрения любой системы, предполагая, что они могут быть субстратно-вещные (например, технологическая, предметно-пространственная среда); нематериальные (например, аксиологическое, семантическое пространство, знаниево-информационная среда); смешанные (например, культурно-историческая среда, сетевое пространство, информационно-праксиологическая, инновационная среда).

Кросс-многомерные пространства и среды, значимые, референтные для образовательной деятельности, характеризуются различными *типами своих взаимодействий и пересечений*. На наш взгляд, могут иметь место:

- бинарные и множественные взаимодействия и пересечения пространств и сред (например, пересечение образовательной, архитектурной сред, аксиологического пространства существенно определяет эффективность деятельности педагогов в области здоровьесбережения);

– взаимодействие по типу встречных волн, когда определенные пространства и среды достигая точки начала своего взаимодействия, создают эффект противоборства, конфликта, многовариантности выбора (этот эффект можно наблюдать, например, когда начинает взаимодействовать образовательная и инновационная среда, образовательная среда и сетевое пространство);

– резонирующее взаимодействие имеет место тогда, когда в результате пересечения и взаимодействий пространств и сред имеют место согласованность, конкорданция их параметров, цикловых характеристик, создается некий синергетический эффект (это можно отмечать, когда образовательная среда взаимодействует с культурно-исторической средой, когда инновационная образовательная деятельность органично включается в бытийное пространство и т.д.);

– комплементарный тип взаимодействия для образовательной среды означает, что в результате такого взаимодействия она получает некие дополнительные ресурсы, потенциал, точки инновационного роста (в качестве таких комплементарных факторов по отношению к образовательной среде могут выступать и технологическая среда, и семантическое, и ноосферное пространства).

В процессе взаимодействия, пересечений пространств и сред, формируются сложные стохастические конструкции из реальных и виртуальных, стабильных и динамичных объектов, субъектов и процессов. В частности, могут отмечаться следующие разновидности и комбинаторные схемы пересечений пространств и сред с включенностью в них образовательной среды:

– Культурно-историческая среда – технологическая среда – аксиологическое пространство;

– инновационная среда – информационно-праксиологические среды – сетевое пространство – технологическая среда – знаниево-информационное пространство.

В результате пересечения пространств, сред и полей возможны и, достаточно часто, имеют место ситуации:

– капсулизации, искусственной изоляции каналов, которые могут питать друг друга и логично дополнять друг друга;

– какофоничности звучания;

– экспансии, в результате чего, например, может происходить девальвация, размывание традиционных ценностей;

– непреднамеренного получения микс-образований из некоррелируемых составляющих (либерализм в образовательной политике и попытки защиты от нее путем введения в учебный план школы предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России»).

Под влиянием взаимодействий и пересечений пространств и сред меняются содержание и стили профессиональной педагогической деятельности. Полагаем, что в кросс-многомерных пространствах могут быть следующие реакции педагогов-практиков:

– перенос усилий и профессионального внимания на другие поля;

– сетевое взаимодействие и использование сетевых опций;

– использование различных педагогических тактик;

– поиск идентичности;

– использование возможностей и преимуществ многообразия и избыточности;

– взаимодействие педагогических культур (заимствование позитивного опыта, перспективных идей);

– наследование уникальных опыта и практик.

К сожалению, взаимодействия и пересечения пространств и сред могут вести и к *отрицательным эффектам, определенным рискам, проблемам* в отношении образовательной практики:

– проблема ценностной верификации;

– трудности выстраивания и поиска диалогических каналов;

– проблема выполнения минимальных требований к универсализму педагога;

– риск избыточности нормирования;

– проблема необходимости самоопределяться в ситуациях, решение которых не соответствует уровню полномочий отдельного педагога.

Таким образом, рассмотрение вопросов аксиоматики, типологизации пространств и сред, их признаков и свойств, выделение типов взаимодействий и пересечений, анализ рисков и потенциалов использования в инновационной образовательной деятельности дают основание для раскрытия и *научной трактовки феномена кросс-многомерных пространств и сред.*

Кросс-многомерные пространства и среды как научный феномен представляют собой сложные организмические гетеросистемы, образующиеся в результате пересечения, наложения, взаимодействия относительно однородных, дополняющих и усиливающих друг друга пространств и сред, характеризующиеся квазистабильностью своего состава и существования, позволяющие мультиплицировать инновационные образовательные эффекты, оптимизировать затраты и ресурсы.

Теоретический анализ и обобщение заявленной проблемы позволяет заключить, что в результате многочисленных взаимодействий и пересечений образовательной среды с другими пространствами и средами в рамках кросс-многомерных образований различного типа, с различными признаками и свойствами могут иметь место такие явления и последствия, значимые для инновационной образовательной и педагогической деятельности, как:

- глобализация и трансграничность взаимодействия;
- трансфер образовательных стратегий, взаимодействие и экспансия педагогических культур (полагаем, что могут быть такие типы взаимодействия, как заимствованно-адаптивный; паритетно-диалоговый; взаимодействие, ориентированное на сохранение индивидуальной уникальности);
- возрастание гетерогенности образовательной среды, ее сложности и альтернативности;
- усложнение оценивания, нормирования, регулирования, управления;
- деформация истинного в ситуации следования квазиплюрализму; использование сомнительных доминант и установок, ложных концепций (например, понятие «общечеловеческие ценности»);
- появление надинституциональных сообществ (разновозрастных, сетевых, др.).

В связи с этим, представляется, что необходимы дальнейшие исследования в данном направлении, включая экспериментальные, связанные в том числе, с оценкой эффективности отдельных практик, моделей, технологий.

Использование феномена кросс-многомерных пространств и сред в качестве фактора инновационного обновления образовательной деятельности, с практической точки зрения, важно в условиях полномасштабного перехода общего образования на компетентностную модель, когда особую

значимость приобретает метапредметный потенциал личности обучающегося, выпускника школы.

Задействование мощного потенциала социокультурной, инновационной, технологической среды, аксиологического, ноосферного, событийного, сетевого пространств, других пространств и сред позволяет на более высоком уровне решать инновационные обучающие, воспитательные и развивающие задачи, создавая новое качество российского образования, формируя человеческий капитал XXI века.

Поднятые в данной главе вопросы, поставленные проблемы носят неоднозначный характер, нуждаются в дальнейшей проработке. Высказанные суждения, положения, оценки являются приглашением к диалогу.

Литература к главе 1:

1. Баева И.А., Тарасов С.В. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие (учебное пособие). – СПб.: ЛОИРО, 2017. – 265 с.
2. Бережнова Л.Н. Полиэтническая образовательная среда. – СПб., 2003.
3. Касаткин А.А. Динамика социокультурной среды как фактор формирования личности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. - 2011. - № 4. - С. 130-132.
4. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011, - № 2(27). – С. 106-111.
5. Ненахова Е.Н. Теоретико-методологические подходы к формированию социокультурного пространства образовательного учреждения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2010. - № 128.
6. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века?: пер. с англ. / Андреас Шляйхер. - М.: Издательство "Национальное образование", 2018. - 328 с. - (Антология образования).
7. Перетягина Н.Н. Социокультурная среда образования: предпосылки моделирования, модель // ИСОМ. - 2011. - № 5. - С. 103-111.
8. Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Косарецкий С.Г., Звягинцев Р.С., Михайлова А.М., Чиркина Т.А. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. - 2018. - №2. - С.198-227.
9. Система оценки качества образования: мировая практика и российский опыт: монография / Под общей редакцией Ю.Б. Рубина. –

М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2016. - 528 с.

10. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования / О.Б. Даутова, А.И. Жук, А.В. Торхова, Н.А. Вершинина, Ю.Н. Егорова, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева, Т.И. Краснова, О.Н. Крылова, С.И. Невдах, А.В. Позняк, Н.Н. Суртаева, Т.Е. Титовец, В.В. Хитрюк, С.В. Христофоров, А.Н. Шевелев, О.Н. Шилова / под общей ред. О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – СПб.: Буквально, 2019. – 320 с.

11. Субетто А.И. Ноосферная Россия: стратегия прорыва (основания ноосферного россиеведения): монография / А.И.Субетто [Текст] / Под науч. ред. профессора, доктора технических наук, доктора психологических наук, доктора педагогических наук, В.В. Лукоянова – СПб.: Изд-во «Астерион», 2018. – 340 с.

12. Ракитина Е.А. Информационные поля в учебной деятельности / Е.А. Ракитина, В.Ю. Лыскова // Информатика и образование. – 1999. – № 1. – С. 19-25.

13. Хармс Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R: переработанное издание / Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорд, Дебби Крайер. - М.: Издательство «Национальное образование», 2017. - 136 с.

14. Хороших П.П. Социокультурная среда как фактор развития дошкольника // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 4. – С. 367-370.

15. Цирульников А.М. Феномены и культурные практики: формальное и неформальное образование в контексте социокультурного подхода // Вопросы образования. – 2016. – № 3. – С. 260-274.

16. Цирульников А.М. В учениках у реальности. Книга-комментарий к серии книг «Неопознанная педагогика» / ред. А. Русаков. – СПб.: Образовательные проекты, 2018. – 200 с.

17. Щевелева Г.М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию. – Воронеж, 2001. - 104 с.

18. «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров. Информационный бюллетень. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. - 44 с.

19. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

20. Ястребов Г.А., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 58-95.

21. Jakobson, Husserl. Ein Beitrag zur Genealogie des Strukturalismus // Tydschnftvoor Fitozqfle, 35e Jaaf gang, Nr. 3, Sept. 2016. S. 560-607.

22. Roder H., Roder Ch., Drunger H. Holistische Schule. Expose zur Grundung einer Ersatzschule in freier Tragenschaft und / oder zur Durchfuehrung eines wissenschaftlich begleiteten Schul versuchs. - Weiserbusch, 2017, S. 51.

23. Talmy L. Toward a Cognitive Semantics / L. Talmy. Cambridge Univ. Press, 2015. - v. II: Typology and Process in Concept Structuring.

Глава 2. КОНЦЕПЦИЯ И МОДЕЛЬ КРОСС-МНОГОМЕРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Образовательный процесс в современной общеобразовательной школе отличается целым рядом характеристик, существенных признаков, особенностей. С точки зрения управления он является сложным, многофакторным, стохастическим. С позиций рассмотрения его как культурного феномена, образовательный процесс предстает как поликультурное, кросс-культурное явление.

Особенности образовательного процесса в современной общеобразовательной школе во многом связаны, определяются теми процессами, которые разворачиваются, осуществляются в обществе, экономике, социокультурной сфере, изменениями в технологической сфере, предоставляемыми дополнительными возможностями.

Концепция кросс-многомерной организации образовательного процесса в современной школе, являясь новым направлением в педагогической науке, должна определить общее видение не только его устройства, но и вопросы содержания образования, управления, оценки и обеспечения качества педагогических и социальных результатов, используемых форм, методов технологий обучения, развития, воспитания. При обосновании, постулировании такой концепции можно и должно исходить из требований, *принципов* дедуктивного, системогенетического, синергетического подходов, проектного управления.

Дедуктивный подход обуславливает необходимость при обосновании тех или иных частных составляющих образовательного процесса исходить из устоявшихся, принятых общих позиций с тем, чтобы избежать, уменьшить риск выбора ошибочных решений.

Системогенетический подход ориентирует на рассмотрение образовательного процесса как динамической системы, имеющей среди своих элементов те из них, которые связаны генетически процессами развития с прошлым, настоящим, будущим.

Синергетический подход находится в бинарной оппозиции к программно-целевому подходу и связан с многообразием выборов в ключевых точках самоопределения, произвольностью выбираемых траекторий развития.

Принцип проектного управления означает активное, созидательное использование управляемых начал, опору в двухконтурном управлении образовательным процессом на информацию «от будущего», применение инжиниринговых решений, функционального моделирования.

Концепция кросс-многомерной организации образовательного процесса в современной школе, помимо названных выше подходов и принципов, опирается на целый ряд *идей, положений, требований* многоуровневой методологии научного знания:

- требование соответствия законодательству; принятым в профессиональном педагогическом сообществе, академической среде нормам, стандартам;
- идея вариативности, сложного композиционного построения образовательного процесса в аспектах его пространственно-временных характеристик, используемых каналов учебных коммуникаций, способов деятельности и практик;
- положение о необходимости обеспечения соответствия основных характеристик образовательного процесса валеологическим требованиям, требованиям психологической безопасности;
- требование соответствия предлагаемых в рамках образовательного процесса решений, алгоритмов деятельности потенциалу общеобразовательной организации, ее административной команды и педагогических работников, возможностям обучающихся;
- положение об обоснованности и оптимальности выбора той или иной среды, пространства, которые предполагается задействовать в ходе осуществления образовательного процесса, конкретного урока, воспитательного мероприятия, образовательного события;
- положение о многодоминантности пространств и сред, на которые ориентирован образовательный процесс в той или иной точке, как следствие действия основных факторов и критериев оптимальности (приоритетности в тот или иной временной отрезок; последовательности и логики использования; степени погруженности; объема использования, опоры, задействования).

Говоря о концепции кросс-многомерной организации образовательного процесса в современной школе, нельзя не сказать, не остановиться на вопросах изменения управления им, обеспечения качества, оценки педагогических и образовательных результатов.

Очевидно, что кросс-многомерная организация образовательного процесса должна опираться на синергетический, дуальный и процессный подходы в управлении, когда предпочтение отдается не механизму отрицательной обратной связи, не попыткам фиксировать те или иные результаты по завершении каких-либо этапов образовательного процесса, а механизму положительной обратной связи; контролю ключевых параметров данного процесса и использованию для этого статистических методов; применению двухконтурной модели управления на основе информации «от прошлого» и «от будущего»; использованию многокритериальных моделей оценки основных процессуальных и результирующих параметров образовательного процесса.

Стохастичность управления кросс-многомерным образовательным процессом, неопределенность и вероятностный характер получаемых в его рамках результатов диктует необходимость выбора в каждой конкретной ситуации определенного *типа управления, организационного решения*. Речь идет о том, чтобы максимально адаптировать управление к складывающейся конфигурации образовательного процесса, обеспечить выполнение известного принципа Эшби (сложность управления должна соответствовать сложности объекта управления).

Потенциально можно выделить следующие типы управления, организационные решения по управлению кросс-многомерным образовательным процессом:

- тип управления, преимущественно основывающийся на применении нормативных правовых актов, стандартов, норм, регламентов, инструкций (наряду со своими несомненными достоинствами, имеет целый ряд недостатков, связанных с подавлением инновационных процессов, понижением степени адаптируемости к изменяющимся условиям);

- индикативный тип управления (опирается на использование значительного массива показателей, индикаторов, описывающих в параметрическом пространстве ключевые характеристики образовательного процесса, позволяющих получать информацию о его эффективности, делать прогнозные заключения, принимать решения по корректировке);

- типы управления, различающиеся по продолжительности своей реализации в неизменном виде, временным промежуткам, на которые они ориентируются в части длительности целеполагания, глубины анализа, контрольных периодов;

- типы управления, дифференцируемые в зависимости от объема используемых в механизмах принятия решений, контроля и оценки критериев и степени декомпозиции этих критериев;

- типы управления, опирающиеся преимущественно на социально-психологические, технико-технологические, экономические методы.

Таким образом, многообразие типов управления, организационных решений по управлению кросс-многомерным образовательным процессом позволяет реализовывать этот процесс более эффективно, гибко перестраивать его с учетом социального запроса, фиксируемых вызовов, предъявляемых успешных инновационных практик.

Иллюстрацией возможности и необходимости адаптации типа управления образовательным процессом в общеобразовательной школе с учетом задействованных в его рамках пространств и сред может служить ситуация, когда в ходе использования Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования возникает необходимость создания условий для групповой и индивидуальной проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Педагоги, обучающиеся в данных условиях, наряду с образовательной средой, активно используют в различных ситуациях и соотношениях социальную, инновационную, технологическую, культурно-историческую, этнокультурную, предметно-пространственную среды; гуманитарное, географическое, библио-медийное, сетевое, аксиологическое, семантическое, событийное пространства.

Адаптация управления школой и образовательным процессом к условиям выражается в:

- возникновении дополнительных центров и активизация трансфера полномочий;
- увеличении удельного веса консенсусных решений;
- активизация нормотворческого процесса; др.

С вопросами управления в условиях кросс-многомерной организации образовательного процесса во многом связаны проблемы нормативизации

и стандартизации. Уместно полагать, что сложноорганизованный образовательный процесс, наряду с образовательными стандартами, может и должен опираться на целый комплекс других стандартов, составляющих в своей совокупности некую коллаборацию стандартов и норм.

Среди таких стандартов, норм коллаборацию могут составлять следующие:

стандарты управления, стандарты функционального моделирования, определяющие алгоритм, последовательность шагов и действий по проектированию и применению тех или иных мультисредовых объектов, ориентирующие в инновационном мультисредовом пространстве;

стандарты безопасности, создающие основы проектирования и применения безопасной информационно насыщенной образовательной среды, устанавливающие ограничения на применение не сертифицированных, не апробированных инструментов (примером могут служить ситуативные нормы, вырабатываемые, в условиях интеграции образовательного процесса с музейно-театральным пространством, особенно в ситуации использования внемузейных пространств);

стандарты профессионализма, описывающие требования к квалификации, совокупность знаний, навыков, умений и даже требований к личностным качествам субъектов профессиональной деятельности в мультисредовой парадигме (требования и стандарты универсализма мультисредового педагога; нормы и требования к применению поддерживающих систем искусственного, гибридного интеллекта, др.);

стандарты качества, требуемые, привлекаемые с целью создания механизмов обеспечения и гарантий качества для потребителей образовательных услуг, описывающие тот или иной мультисредовый объект в параметрическом пространстве с целью осуществления оценки его качества; задающие ориентиры для проектирования мультисредовых объектов с новыми потребительскими свойствами;

социальные стандарты, представляющие собой многообразие (в основном, неформальных) требований и норм социального общения и взаимодействия, эталонов социального поведения и коммуникаций. Особенности требования могут предъявляться к механизмам, каналам мультимедийного общения субъектов образовательной деятельности, в том числе с использованием социальных сетей; отдельно могут регулироваться вопросы включения в

коммуникационные сети индивидуумов с визуальным, аудиальным, кинестетическими каналами получения информации. Обширной зоной регулирования и стандартизации в мультисреде представляется вся совокупность возникающих социально-психологических явлений и феноменов (лидерство, психологический климат, и т.п.). Нормы – эталоны в этих ситуациях задают некие ориентиры социальных отношений в сложной, насыщенной, небезопасной, динамичной мультисреде, способствуют снижению социальной напряженности и продуктивной деятельности всех субъектов образовательного взаимодействия.

Говоря о кросс-многомерной организации образовательного процесса в современной школе, формируя ее концептуальные основы и модель, нельзя не сказать и о тех вызовах, которые могут иметь место, проявляться на различных этапах такой организации, в различных ситуациях его практической реализации.

Первым из таких вызовов представляется вызов личности, индивидуальности. С одной стороны, мультисреда, взаимодействие и пересечение различных пространств и сред предоставляют неограниченные возможности для индивидуального выбора и развития, с другой стороны, неизбежно возникающие явления гиперперсонификации, дискретности, полимодальности, могут ставить вопросы усложнения ценностного выбора, дополнительных стимулов и мотивации, самоопределения. В мультисреде проблемно говорить об управляемом развитии личности, ее свойств, проектировании траекторий личностного, образовательного развития. Множественность воздействий и проявлений отдельных (но, вместе с тем, пересекающихся, взаимодополняющих друг друга пространств и сред) на практике ставят вопросы стохастичности, измеримости, избыточности, личностно-образовательного картирования и маршрутизации. Данные вопросы являются стимулами выдвижения на повестку дня квалиметрии мультисредовой личности и мультисредового образования как новой предметной квалиметрии со своим предметом, инструментарием, процедурами, шкалами, механизмами агрегирования (свертывания) показателей и т.п.

Вторым вызовом является вопрос работы с методологиями. Под этим вопросом понимается все то, что связано с выбором неких общих оснований, принципов, подходов в условиях применения интенсивных инновационных практик, перманентных изменений, действия латентных факторов,

Реальный «мультисредовый след», оставляемый в образовательном пространстве, проявляемый в снятом виде на индивидуальном уровне в виде новообразований и на организационном уровне в виде удачных, эффективных практик, сложно повторить, воспроизвести на новых этапах. Это демонстрирует то, что на уровне методологии возникают ситуации множественного выбора отдельных принципов, подходов с тем, чтобы обеспечить преемственность, избежать ошибок, остаться в правовом поле, гарантировать определенный уровень эффективности. Возможны ситуации работы с бинарными оппозициями, перехода на более высокие уровни методологии, применения различных моделей качественного анализа и рефлексии. Проблема методологии неизбежна в ситуации применения мультисредового подхода, когда необходимо определяться в вопросах оценки полученных результатов и эффектов, допустимых пределов выхода за границы управляемости образовательного процесса и т.п.

Третьим вызовом может являться вызов работы со сложностью и вариативностью. Повышение вариативности в логике задействования потенциала кросс-многомерного взаимодействия образовательной среды с другими пространствами и средами, с одной стороны, предоставляет дополнительные возможности для обучающихся, педагогов для получения достаточной информации, проявления различных видов активности, получения необходимых практик. С другой стороны, усложняется пространство взаимодействия, процесс управления. На этапе проектирования невозможно точно и однозначно описывать характеристики, состояние того или иного объекта в определенных контрольных точках. Сложность и вариативность, как характеристики образовательной мультисреды, предъявляют дополнительные требования к организационным структурам и механизмам управления, обуславливают появление новых функций и ролей педагогических работников, новых функциональных структурных подразделений образовательной организации.

Представленное выше общее изложение основ концепции кросс-многомерной организации образовательного процесса в современной школе дает возможность для выстраивания соответствующей модели ее применения. В этой связи, остановимся не только на описании модели кросс-многомерной организации образовательного процесса, но и на описании отдельных ее составляющих, внутренних и внешних связей, условий и механизма применения в инновационных условиях.

Глава 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ В КРОСС-МНОГОМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Концепция кросс-многомерной организации образовательного процесса с учетом действия и проявления многочисленных пространств и сред обуславливают необходимость формирования и развития у учителя соответствующих профессиональных компетенций. Речь идет о выходе за границы традиционно применяемых технологий, форм и средств обучения, способов организации образовательного процесса, внеурочной деятельности.

Речь, по сути, идет об усложнении модели деятельности учителя, учитывающей новые вызовы, возможности, потенциал, разнонаправленные и интегрированные действия различных пространств и сред.

Организация образовательного процесса в кросс-многомерном пространстве диктует необходимость проявления учителем способности быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, смещать акценты в своей педагогической деятельности.

Анализ практики профессиональной деятельности учителей показывает, что даже высокий уровень предметно-методической подготовки педагогических кадров не обеспечивает ожидаемого обществом результата [10]. Для реализации новых целей и содержания образования учителя необходимо готовить к работе в новом кросс-многомерном пространстве.

Суть проблемы подготовки учителя к эффективной работе в работе в новом кросс-многомерном пространстве заключается в том, чтобы на основе анализа влияния этого пространства на содержание его профессиональной деятельности, целевых установок такой деятельности научить учителя, прежде всего, проектировать учебный процесс, основанный на новых дидактических возможностях (неограниченный доступ к учебной информации; инновационность содержания образования; технологичность взаимодействия и учебных коммуникаций с обучающимися; мощное аксиологическое и этнокультурное приращение воспитательной составляющей

щей; расширение пространства проектировочной и событийной деятельности; др.). Полагаем, что именно кросс-многомерное пространство позволяет придать образовательному процессу те свойства, которые обеспечат его созвучие новым реалиям, достижение востребованных современным обществом образовательных результатов.

Многие годы профессиональная деятельность учителя была ограничена и регламентировалась рамками типовой учебной программы, логикой построения учебника, последовательностью изложения в нем учебного материала, жесткими методическими рекомендациями, готовым набором учебных задач и т. д. [18, 27]

В настоящее время ситуация принципиально меняется. Запросы современного плюралистического общества, технологичной экономики к результатам образования, многообразие образовательных систем, возросшие дидактические возможности информационной образовательной среды на базе средств ИКТ выдвинули перед учителем задачу и создали для него условия для самостоятельного проектирования учебного процесса, отвечающего его методическому стилю, педагогическим воззрениям и направленному на удовлетворение текущих и перспективных потребностей, запросов и ожиданий всех заинтересованных сторон [25].

Всё это позволяет нам рассматривать кросс-многомерные пространства и среды как ключевой топос в профессиональной деятельности современного учителя.

Готовность учителей к использованию мультисредового подхода имеет, как минимум, два аспекта: во-первых, ментальная готовность к выходу за рамки традиционных представлений педагогической деятельности; во-вторых, готовность к инструментальному освоению нового арсенала средств, методов, форм и технологий, адекватных проектируемой (ситуативно возникающей комбинации пространств и сред).

На наш взгляд, профессионально-педагогическая подготовка учителя к проектированию и применению кросс-многомерного пространства образовательной деятельности будет эффективной, если будут учтены следующие *изменения* в:

✓ структуре и статусе знания: инструментализация и универсализация знания; придание знанию более гумано- и культуроцентричного характера;

✓ способах и формах деятельности – ориентация на культурные образцы; сочетание программируемых и ситуативных форм деятельности; выход деятельности за рамки учебного контекста;

✓ механизмах взаимодействия с личностью обучающегося – подход с позиций приращения социального капитала, многоканальность общения; признание самоценности личности; повышение взаимной ответственности и превентивной помощи в условиях действия и проявления угроз киберпространства, ложной информации, социальных вирусов);

✓ управлении образовательной деятельностью, формах и функциях оценки – процессное управление; ориентация управления на качество; инжиниринговые технологии; повышение роли рефлексивных начал; перспективность оценки; применение многокритериальных систем оценки.

Говоря о профессиональной деятельности и развитии учителя в кросс-многомерном пространстве инновационного образования, нельзя не остановиться на глобальных тенденциях и общем видении изменения образования, трансформации учительской профессии. В частности, в версии ЮНЕСКО [14] просматриваются следующие тенденции в отношении ролевой структуры деятельности современного учителя (табл. 3.1):

Таблица 3.1

Роли учителя в современном мире

Роль учителя	Основная функция	Вид деятельности
информатор->просветитель	информировать-> просвещать	рассказывать про неизвестное - актуальные и современные достижения науки
наставник	наставлять	помогать ученику самостоятельно определять свои слабые стороны и искать пути их развития
фасилитатор	фасилитировать	создавать условия, в которых ученик получит возможность обнаружить и раскрыть свой потенциал
научный руководитель	руководить исследовательским процессом	научить ученика ориентироваться в океане информации, задавать исследовательские и критические вопросы, находить на них ответы
модератор	модерировать	научить процессу решения проблемы
тренер по учебе	тренировать	научить учиться

Важно отметить, что существенным отличием современного подхода к видению миссии общего образования является ориентация на новые образовательные результаты. В отечественной психолого-педагогической науке (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) [1, 5, 9, 14, 16, 18] разработана деятельностная парадигма образования, принимающая в качестве основополагающей цели образования развитие личности обучающегося, в том числе, на основе применения универсальных способов деятельности. Таким образом, процесс обучения понимается не только как усвоение системы знаний, формирование разнообразных умений и навыков, составляющих когнитивную и инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития самой личности, обретения ею социального опыта.

В данной логике целеполагания изменение претерпевает и «формула» проектирования системы образовательной деятельности. В самом общем виде схематично она может иметь следующий вид:

<p>Определение и анализ планируемых образовательных результатов. Формулирование системы целей образовательного процесса</p>	<p>Проектирование основных образовательных программ, программ дополнительного образования, программы развития образовательной организации, системы педагогических и управленческих проектов</p>	<p>Отбор видов учебной и внеучебной деятельности, реализация моделей их интеграции Организация кросс-многомерного пространства образовательной деятельности</p>
---	---	---

Контент-анализ документов концептуально-стратегического планирования (федеральные проекты Национального проекта «Образование»; Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования; профессиональный стандарт педагога) [17, 18, 22, 27] позволяет говорить о кардинальном пересмотре взглядов на роль школы, организацию ее деятельности. Как данность воспринимается то, что традиционная образовательная среда не рассчитана на достижение новых образовательных результатов, поскольку была сформирована в условиях других образовательных задач. Новые свойства конкурентоспособной, мобильной, социально

ответственной личности могут быть сформированы и развиты в условиях нового образовательного пространства, а именно кросс-многомерного.

В связи с изменением миссии и роли школы, меняются и требования к подготовке учителя, его деятельности. В настоящее время востребованы такие его знания, навыки, компетенции, виды готовности, как: умение работать в информационной образовательной среде; владение технологией проектной деятельности; методологическая компетентность; универсализм и метапредметность знаний; конструкторско-проектировочные умения; умение проявлять и работать с креативностью, эмоциональным интеллектом.

Современный учитель, с учетом наметившихся вызовов, кросс-многомерного характера образовательного процесса, должен уметь научить обучающихся интегрировать знания, которые они получают не только из учебной литературы, но и из глобальной сети, других источников информации. В связи с этим, он должен понимать и владеть технологиями формирования фундаментального ядра содержания среднего общего образования и системы универсальных учебных действий, которые и составляют основу новой парадигмы качества образования.

Новые требования к профессиональным компетенциям учителя, необходимым для работы в кросс-многомерном пространстве образовательной деятельности, могут быть также представлены через умения:

- ✓ проектировать учебный процесс в условиях кросс-многомерности;
- ✓ ситуативно конструировать содержание, методы и технологии обучения сообразно складывающейся конфигурации кросс-многомерного пространства;
- ✓ создавать систему дидактических материалов к урокам, в том числе гипертекстовых, которые опираются, отсылают к той или иной среде, пространству;
- ✓ разрабатывать формы и инструментарий оценки образовательных результатов (предметных - личностных - метапредметных; преднамеренных – не преднамеренных; детерминированных – не детерминированных), являющихся следствием работы с кросс-многомерными пространствами и средами;
- ✓ использовать различные средства коммуникации (e-mail, Интернет, блоги, чаты, социальные сети, облачные технологии) для организации

взаимодействия обучающихся в рамках межсредового подхода, осуществления кросс-многомерного взаимодействия школы;

✓ осуществлять профессиональную рефлексию, необходимую для эффективного управления образовательной деятельностью в кросс-многомерных условиях ее организации.

Педагогическая деятельность учителя, наряду с образовательной средой, разворачивается в целом ряде других пространств и сред. В этой связи значимое место отводится предметно-пространственной среде проведения урока, воспитательного, внеурочного мероприятия, проектной и исследовательской деятельности. В исследованиях Д.Г. Левитес [20] предметно-пространственное окружение включает в себя два компонента:

✓ пространство, которое учитель выбрал для урока (класс, компьютерный класс и др.);

✓ предметное окружение, где очень важное место отводится тем средствам обучения, которые выбрал учитель (УМК, компьютеры и электронные образовательные ресурсы), то есть выбор средств обучения (дидактическое оснащение) будет стимулировать развитие мотивации к изучению предмета, но только в том случае, если эти средства будут использоваться в соответствии с функциями и задачами обучения предметной области.

В связи с рассмотрением в настоящей монографии проблематики кросс-многомерных пространств и сред, ключевым представляется следующее: то или иное пространство, среда, взаимодействующие и пересекающиеся с образовательным пространством, являются настолько значимыми с точки зрения включенности в процесс образования, насколько в каждом из них наличествуют три составляющие:

1) определенная культурная традиция, культурный образец, феномен;
2) потенциал развития у обучающегося тех или иных способностей и (или) формирования системы ценностей;

3) многообразии выбора и способов осуществления различных видов деятельности, практик, ориентированных на определенные компетенции [86].

С нашей точки зрения, кросс-многомерное пространство в определенной мере формируется множеством субъектов, среди которых:

– учитель, который отбирает содержание обучения, источники учебной информации, средства, методы и технологии обучения, способы коммуникации и т. д.);

– обучающимися, которые осуществляют выбор определенных курсов, программ, направлений учебной проектной и исследовательской деятельности;

– педагогический коллектив образовательной организации, проектирующий образовательную программу для определенного уровня образования, определяющий педагогическую концепцию, ключевые методические подходы, др.);

– государство как важнейший общественный институт, формирующий социальный заказ на ту или иную систему ценностей.

Кросс-многомерное пространство инновационного образования, с позиций трансформации профессиональной деятельности и развития учителя, имеет ряд значимых характеристик:

а) *Гибкость организационных моделей обучения.* Специфика профессиональной деятельности учителя в условиях работы в новом кросс-многомерном пространстве определяется, в частности, тем, что само пространство имеет гибкую структуру и набор средств обучения, изменяющихся в зависимости от используемых учителем образовательных технологий. Кросс-многомерное пространство урока можно рассматривать как своеобразный конструктор, из элементов которого учитель может создавать его версии, позволяющие наиболее эффективно решать комплекс учебных задач в рамках каждого фрагмента спроектированного содержания.

б) *Целостность*, то есть внутреннее единство компонентов кросс-многомерного пространства. Благодаря этому свойству обеспечивается последовательная и непротиворечивая логика осуществления процесса обучения: планируются образовательные результаты и связанные с ними виды деятельности учителя и обучающихся. Феномен целостности возникает в результате детерминированных действий субъектов образовательного процесса. Она конструируется с учетом инвариантного содержания учебного материала, оптимальных методов и способов обучения, адекватных выдвинутым целям обучения.

в) *Открытость*, как результат многочисленных взаимодействий пространств и сред, формирующих кросс-многомерную модель. Расширяю-

щийся ресурсный потенциал позволяют реализовывать вариативные формы обучения, адекватные субъектным позициям и запросам всех участников образовательного процесса.

г) *Полифункциональность*. Кросс-многомерное пространство может одновременно рассматриваться и как источник знаний, и как инструмент организации различных форм самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

д) *Вариативность*. Каждому обучающемуся предоставляется возможность самостоятельно выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию и продвигаться по ней, достигая запланированных образовательных результатов. Помимо этого, вариативность предполагает еще и подбор уникальных фрагментов содержания в зависимости от реализуемых задач. Такой подход вытекает из избыточности потенциала кросс-многомерного пространства.

е) *Интерактивность*. Дидактическая характеристика кросс-многомерного пространства, предоставляющая условия для оперативного контроля учебных достижений, доступа к разнообразным источникам учебной информации, организации индивидуальной работы школьников, развития их познавательной самостоятельности и творчества, возможности использования новых педагогических инструментов для решения учебных задач (тем самым, расширяя круг решаемых задач), возможности перехода к принципиально новым моделям изучаемых процессов и объектов с возможностями их оперативного анализа, исследования и проведения экспериментов с ними и т. д.

Кроме названных выше характеристик, кросс-многомерное пространство позволяет более полно раскрыть дидактические возможности инновационных педагогических технологий, эффективно организовать индивидуальную и групповую работу обучающихся, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной и познавательной деятельности. Кросс-многомерное пространство дает учителю возможность по-новому выстроить урок. Те реалии, о которых мы упомянули ранее, предлагают новую логику проектирования урока в кросс-многомерном пространстве (мультисредового урока), которая будет представлена далее по тексту монографии в главе 4).

Концепция кросс-многомерного пространства, в числе прочего, базируется на таком понятийном аппарате, как «пространство», «среда», «иннова-

ции в образовании». В логике их семантического определения кросс-многомерное пространство современного образования характеризуется свойствами многокомпонентной структуры, ориентированной на достижение новых образовательных результатов. Оно представляется значительно более сложным, чем каждое из названных выше понятий, так как в нем появляются субъектный и содержательный компоненты, а программно-техническое обеспечение становится лишь неким его инструментом.

Подчеркнем, что кросс-многомерное пространство выстраивается как интегрированная система, состоящая из многих компонентов, которые изоморфны, подобны, ориентированы на учебную, внеучебную, научно-исследовательскую виды деятельности, деятельность по управлению образовательным учреждением и реализацией образовательной программы, функции анализа, контроля и оценки качества образовательного процесса.

Очевидно, что ресурсы, средства и опции кросс-многомерного пространства современного образования, с позиций учителя, должны быть ориентированы на их использование в образовательном процессе, должны отбираться и применяться таким образом, чтобы обеспечить участие обучающихся в принципиально новых видах деятельности, коммуникаций с тем, чтобы гарантировать достижение конкретного образовательного результата (например, коммуникативные универсальные учебные действия).

Рассмотрение кросс-многомерного пространства как фактора трансформации процесса обучения позволяет открыть совершенно иные, неожиданные грани данного процесса. Такими гранями выступает целый ряд функциональных характеристик (обучающая, развивающая, коммуникативная, диагностическая, рефлексивная и др.), вариативных по своей сути и трансформируемых в общекультурном контексте, в логике погружения в то или иное пространство, среду. Естественно, что деятельность учителя усложняется, приобретает все более универсальный, полифункциональный, технологический и, одновременно, креативный характер. Все это требует моделирования профессиональной компетентности педагога, формирования его готовности реализовывать различные стратегии в логике мультисредового подхода, использовать весь арсенал педагогических средств, проектировать ситуативные процессы и объекты.

В заключение отметим, что профессиональная деятельность учителя в условиях кросс-многомерности используемых, действующих, проявляющихся пространств и сред должны строиться на совершенно иной ди-

дактической концепции, определяющей отбор соответствующих содержания, методов, организационных форм и средств обучения и воспитания для достижения планируемых образовательных результатов.

Литература к главе 3:

1. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. - М.: НексПринт, 2010. - 84 с.
2. Баранников А.В. Новая школа: Проблемы, анализ, решения. - М.: Моск. центр качества образования, 2010. - 112 с.
3. Беркалиев Т.Н. Инновации и качество школьного образования: научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ. - СПб.: КАРО, 2007. - 144 с.
4. Беспалько В.П. Проектирование учебного предмета // Школьные технологии. - 2006. - № 6. - С. 76-88.
5. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - 2013. - №10. -С. 8-14.
6. Борис Н. Комплекс возможностей образовательной среды [Текст] // Директор школы. - 2017. - № 5. - С. 60-64.
7. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. - 2013. -№10. - С. 51-55.
8. Воронина Т.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. - М.: Информатика, 2018. - 220 с.
9. Гавриков А.Л. Образование взрослых в XXI веке: новая роль университетов в его развитии. - М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2017. - 174 с.
10. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: Новые подходы // Педагогика. - 2017. - № 2. - С. 74-80.
11. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория. Методология. Практика. - М., Флинта-Наука, 2017. - 765 с.
12. Даутова О.Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении. - СПб.: КАРО, 2016. - 176 с.
13. Ермолаева М. Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности. - СПб.: КАРО, 2018. - 160 с.
14. Знать или уметь? 6 ключевых навыков современного ребенка. - М., 2018. - 123 с.

14. Иванов Д.А. Образовательная или развивающая среда // Библиотека журнала «Директор школы». - 2017. - № 6. - С. 48-49.
15. Игнатьева Е.Ю. О новой дидактической системе в информационной образовательной среде // Alma mater. - 2009. - № 6. - С. 21-26.
16. Кинелев В.Г. Контуры системы образования XXI века. // Информатика и образование. - 2017. - № 5. - С. 2-7.
17. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. - М.: Просвещение, 2018. - 36 с.
18. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.government.ni/#>. (дата обращения - 01.07.2019)
19. Кулоткин Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности [Текст] // Новые знания. - 2016. - № 1. - С. 6-7.
20. Левитес Д.Г. Российская школа вчера, сегодня, завтра: документы и комментарии. - М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2018. -112 с.
21. Михеева Т.Б. Школьный учитель: самообразование. - М.: Русское слово - РС, 2018. - 263 с.
22. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/6744437> (дата обращения - 01.07.2019).
23. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. - М.: Эгвес, 2013. - 272 с.
24. Российское образование - 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования, 2008. - № 1. - С. 32-64.
25. Стратегия России 2020. Особое мнение: материалы круглого стола. - М.: Науч. эксперт, 2017. - 120 с.
26. Учитель - тьютор в контексте информационной среды школы. - М.: Федерация Интернет образования, 2015. - 32 с.
27. Школа - 2020. Какой мы ее видим? Доклад рабочей группы Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию // Официальные документы в образовании. - М., 2018. - 22 с.

Глава 4. МУЛЬТИСРЕДОВЫЙ УРОК: СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ

При проектировании учебного процесса в современной кросс-многомерной образовательной среде вообще, мультисредового урока, в частности, следует ориентироваться на ряд дидактических принципов. В настоящей главе мы представляем и конкретизируем в логике кросс-многомерной концепции школьного образования и мультисредового урока содержание принципов *научности, визуализации, системности, активности, кооперации, индивидуализации*.

Принцип научности является одним из основных дидактических принципов в проектировании содержания мультисредового урока. Он определяет как отбор содержания учебного материала, так и способы его усвоения, адекватные научному знанию. В соответствии с этим обучающиеся должны осваивать навыки научного поиска, современные методы познания. Отсюда вытекает требование наполнить учебный процесс таким содержанием, которое наиболее эффективно может транслироваться и использоваться по каналам и посредством инструментов кросс-многомерной среды. Особо следует отметить, что содержание такого учебного процесса должно стать не целью, а средством достижения запланированных образовательных результатов в соответствии с этапом школьного образования.

Из принципа научности вытекает требование проблемно-деятельностной режиссуры мультисредового урока. Такая модель обучения ставит обучающегося в положение исследователя, конструктора, проектанта, коммуникатора, организатора общения, способствует развитию аналитического и логического мышления. Определяемое данным принципом направление эффективно способствует достижению в ходе урока (серии уроков) личностных и метапредметных результатов и позволяет ученику одномоментно погружаться в несколько сред и пространств, интегрированных с образовательной средой.

Принцип визуализации указывает на необходимость создания у школьника чувственного представления об изучаемом объекте в современной его трактовке, предъявления его модели в форме, позволяющей наиболее четко раскрыть существенные связи и отношения такого объекта. Сущностные связи и отношения модели того или иного объекта процесса в ходе мультисредового урока могут быть подчеркнуты и усилены возможностями опций и средств нескольких пересекающихся пространств и сред (цифровая, инновационная, технологическая, этнокультурная, архитектурная, предметно-пространственная среда; культурно-историческое, аксиологическое, событийное пространство). Наиболее важный вывод, который следует из современного понимания принципа визуализации, состоит в том, что в кросс-многомерной образовательной среде, основанной на использовании опций и средств из разных пересекающихся сред и пространств, возможно и необходимо не только предъявлять объект изучения, но и организовать деятельность обучающегося по преобразованию объекта либо в форме достраивания модели или процесса, либо в форме его видоизменения и переконструирования.

В современной неодидактике особо выделяется *принцип системности*. Он включает в себя идеи общенаучного метода системности, логику системного раскрытия объектов и явлений изучаемой действительности. Согласно этому принципу необходимо выделять в объектах или явлениях, представляемых на мультисредовом уроке с помощью инструментов и средств из различных пересекающихся пространств и сред, основные структурные элементы и существенные связи между ними, позволяющие представить этот объект (явление) в целостном виде, многообразии элементов и связей между такими элементами.

Принцип активности призван указывать критерии выбора наиболее рациональных видов деятельности обучающихся в ходе мультисредового урока. Таким критерием является адекватность содержания действий ученика усваиваемой информации или реализуемой деятельности, причем активность выступает как требование воспроизведения школьниками не только предметных, но и собственных учебных действий, в ходе которых происходит и усвоение предметных умений, универсальных учебных действий. Так, если ставится задача формирования у обучающихся типовых умений, то организацию деятельности на уроке следует вести по готовому

алгоритму, с использованием заданных инструментов и средств из различных пересекающихся пространств и сред. Напротив, если предполагается формирование умений решать эвристические задачи, то необходимо предоставить обучающемуся возможность самостоятельно построить алгоритм действий, сформировать состав пространств и сред, на возможности которых он будет опираться, использовать в учебных целях.

Принцип индивидуализации в современном понимании базируется на идеях учета особенностей и потенциала личности обучающегося как субъекта деятельности. Содержание принципа предстает как система индивидуализированных приемов и способов сотрудничества учителя с обучающимися в рамках мультисредового урока.

Принцип кооперации отражает совместную деятельность педагога с обучающимися, когда каждый из участников выполняет определенные функции, а учитель, прежде всего, стремится создать в ходе мультисредового урока условия для развития школьников, используя потенциал и возможности взаимодействующих и пересекающихся пространств и сред.

Совершенно очевидно, что построение учебного процесса вообще и мультисредового урока, в частности, в кросс-многомерной среде образовательной деятельности открывает новые перспективы и дает новые возможности с точки зрения получения педагогических и социальных эффектов. В отличие от классического построения урока, организация мультисредового урока позволяет на принципиально ином качественном уровне системно отрабатывать важнейшие предметные и метапредметные учебные действия с каждым отдельным учеником, создавать и моделировать многообразие видов учебной деятельности и социальных практик. Одновременное обращение к нескольким пространствам, средам позволяет получать мощный мотивационный эффект. Увеличивается число заинтересованных / замотивированных обучающихся, что особенно важно в условиях высокой наполняемости класса (25 человек и более).

В целом реализация такого мультисредового подхода приводит к появлению у школьников устойчивого интереса к учебе и познавательных мотивов. У них формируются важные с точки зрения последующей учебно-познавательной деятельности, успешной социализации, профессионального самоопределения навыки, мотивы, установки:

потребность в самообразовании, саморазвитии; умение самоопределяться в учебной деятельности с осознанием личной ответственности в ней; потребности в коллективной работе, нацеленной на получение единого результата; и т. д.

Подчеркнем, что учитель на мультисредовом уроке одновременно выполняет несколько ролей, разрабатывая тематику образовательных проектов, участвуя в проектной деятельности обучающихся, проектируя учебные курсы, проводя экспертизу учебной деятельности обучающихся, организуя их педагогическую поддержку в ходе процесса обучения, реализуя функции тьютора.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога, применительно к мультисредовому уроку, претерпевает изменения по целому ряду компонентов - гностическому, организационному, проектировочному, экспертному, рефлексивному и др. Причем ключевая роль принадлежит умению проектировать учебный процесс в кросс-многомерной среде образовательной деятельности.

По нашему мнению, проектирование учебного процесса в кросс-многомерной среде образовательной деятельности, организация мультисредового урока есть реализация определенной последовательности этапов, отраженных на рис. 4.1.

Обозначив основное содержание этапов проектирования учебного процесса в кросс-многомерной среде образовательной деятельности, организация мультисредового урока, перейдем к его обоснованию.

Важно понимать, что вся учебная деятельность в рамках мультисредовых уроков должна быть представлена как система неких учебных задач. Они формулируются применительно к конкретным учебным ситуациям и предполагают выполнение определенных учебных действий - предметных, контрольных, вспомогательных и т.д. Для описания, конкретизации учебной деятельности в процессе изучения определенного предмета (в нашем случае - русский язык и литература) можно выделить понятие учебной ситуации, основное назначение которой - получение планируемых образовательных результатов. Остановимся более подробно на описании данного структурного элемента учебного процесса применительно к мультисредовому уроку.



Рис. 4.1. Основное содержание этапов проектирования учебного процесса в мультисредовой образовательной среде

По мнению К.Н. Поливановой, учебная ситуация - это такая организация, клеточка деятельности, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая с ним разнообразные учебные действия, переформулируют, частично запоминают [18]. В дополнение отметим, что учебная ситуация рассматривается нами как организация мультисредовой учебной деятельности, в которой обучаемые (возможно, при помощи учителя) не только обнаруживают предмет своего действия, но и решают конкретные задачи, направленные на выработку ключевых компетенций (сравнение, установление взаимосвязей, определение причин и следствий, решение противоречий).

В ходе отбора видов учебной деятельности учителю следуют владеть классификацией типов учебных ситуаций для построения учебного процесса в кросс-многомерной среде образовательной деятельности: а) *ситуация - проблема* - прототип реальной проблемы, которая требует оперативного решения (вырабатывается умение находить оптимальное решение); б) *ситуация - оценка* - прототип реальной ситуации с готовым предполагаемым решением, которое следует оценить и предложить свое адекватное решение; в) *ситуация - иллюстрация* - прообраз жизненной ситуации, которая включается в качестве факта в лекционный материал (визуальная образная ситуация, представленная средствами электронных образовательных ресурсов, которая помогает вырабатывать умение визуализировать информацию для нахождения более простого способа ее решения); г) *ситуация - тренинг* - образец стандартной или другой ситуации (предлагается описать или решить ситуацию) [14].

Кроме того, на мультисредовых уроках возможны: а) *классическая ситуация* (дается четкое описание ситуации, взятой из практики или искусственно сконструированной; обучающиеся должны самостоятельно вычленив из ее контекста вопрос: по поводу чего им следует принять решение); б) *живая ситуация* (берется событие из жизни обучающихся, принятое решение неизвестно, его надо найти, а развитие действия описать в той последовательности, в которой оно происходило); в) *действия по алгоритму, по инструкции, по стандарту* (обучающимся предлагаются ситуация и нормативный документ, в соответствии с которым должно быть принято решение).

На этапе формирования у обучающихся целостного подхода к процессу решения мультисредовых учебных проблемных ситуаций особое внимание следует уделять отработке отдельных действий посредством специально подобранной системы упражнений. В нее могут быть включены упраж-

нения, которые нацелены на установление смысловой связи между исходными данными, на поиск необходимых данных, разработку «сюжета» учебной ситуации, сравнение и выбор рационального решения из предложенного набора решений, на структурный анализ ситуации, установление факта ошибки, определение причины ошибки и т.п. [25].

Рассмотрим типологию заданий в рамках планируемых мультисредовых учебных ситуаций (на примере использования цифровых образовательных ресурсов, как одного из современных педагогических инструментов, используемых учителем в кросс-многомерной образовательной среде).

Тип заданий должен соответствовать тем задачам, которые решаются в учебной деятельности в данный момент, определять те действия, которые обучающиеся выполняют (или учатся выполнять). В зависимости от поставленных педагогом учебных целей необходимо планировать учебные задания, по-разному организовывать действия обучающихся с учебным материалом. Соответственно материал и задания должны быть разнообразными, подобранными с учетом использования и задействования различных пространств и сред.

Задание «*прочитать текст*» предполагает знакомство обучающихся с информацией. Чтение - пассивное восприятие информации, но для ее понимания этого недостаточно. Сведения, содержащиеся в разделах цифровых образовательных ресурсов, в дальнейшем должны стать частью той картины мира, которая формируется у ребенка в процессе обучения, в том числе аксиологической. В работе с ними полезны такие задания, в которых обучающимся предлагается самостоятельно разбить текст на разные по значимости и смысловой нагрузке фрагменты, подобрать иллюстрации, музыкальный и видеоряд, высказать свое отношение, дать ценностную оценку. В данном примере доминантными являются семантическая (литературная терминология), аксиологическая (понимание ценности текстовой информации), и информационная (использование цифровых ресурсов) составляющие учебной деятельности.

Весьма значимы задания *по моделированию на уроке различных коммуникативных ситуаций* (среда кросс-многомерного моделирования). Для их выполнения обучающимся предлагается набор так называемых условных обозначений либо определенных учебных инструментов. С их помощью ученик моделирует ситуацию - создает или воспроизводит объекты, передает их структуру, существенные свойства, связи и отношения, в фи-

нале приходя к конечному образовательному результату. Кроме того, он может создать интерактивные модели, содержащие в себе схемы, графики, таблицы, обобщающие визуальную демонстрацию.

Выполняя задание *по интерпретации исходных данных*, школьник может добавлять к ним собственные пояснения и располагать их рядом с исходным комментарием. Такой тип заданий позволяет формировать у детей сравнительно-аналитические навыки, собственный алгоритм решения познавательных (в нашем случае - лингвистических) задач.

С учетом специфики предметного содержания в структуру учебных заданий на мультисредовых уроках можно включать задания *на обобщение характеристик событий, явлений, ситуаций*. На уроках литературы, а они, как правило, касаются наиболее значимых, поворотных (например, исторических) событий, в которых переплетались интересы, устремления многих людей, решались их судьбы, могут ставиться вопросы, актуализирующие современную ситуацию развития страны, общества. Такой тип заданий направлен на формирование у детей таких характеристик и свойств, как: системность и логичность мышления, умения давать оценку, формулировать с должной полнотой суждения и выводы.

Организация мультисредовых уроков на базе заданий, предполагающих использование потенциала различных пространств и сред (в том числе событийного пространства) позволяет получать результаты и в виде обобщения и систематизации уже имеющихся знаний, приобретения обучающимися коммуникативного опыта.

Также в содержание мультисредовых уроков можно рекомендовать включать *проектные задания*. Организация такой деятельности требует наличия простых и удобных инструментов творческой проектной деятельности. Для успешного выполнения творческой части проектного задания, подбора и анализа информации необходим доступ к массивам информационных источников, обращение к историко-культурному контексту, учет социальных, технологических, географических, экономических факторов.

Учителю в ходе подготовки учебных мультисредовых ситуаций необходимо пользоваться определенными требованиями к их конструированию. В этой связи, могут быть рекомендованы следующие требования: *а)* конструироваться должна не одна отдельная учебная мультисредовая ситуация, а набор логически взаимосвязанных мультисре-

довых ситуаций; б) при конструировании мультисредовых учебных ситуаций надо стремиться, чтобы они обеспечивали достижение не только ближайших планируемых образовательных результатов, но и отдаленных; в) ориентация при построении мультисредовой учебной ситуации на «аспектные проблемы» (И.Я. Лернер), сквозные для всех или части явлений, изучаемых в рамках конкретного учебного предмета [9]; г) ориентация мультисредовых учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения; д) мультисредовые учебные ситуации должны быть связаны с набором средств обучения, необходимым и достаточным для успешного осуществления учебной деятельности и достижения планируемых образовательных результатов; е) подборка заданий на побуждение школьников к сопоставлению, сравнению, противопоставлению фактов и явлений; ж) организация таких предметных и межпредметных связей, которые бы способствовали формированию универсальных учебных действий; з) мультисредовые учебные ситуации должны быть направлены на осознание обучающимися своих действий, то есть рефлексия, а также на побуждение учеников к анализу фактов и явлений действительности.

В ходе проектирования учебного процесса в кросс-многомерной среде образовательной деятельности для эффективного подбора видов учебной деятельности, соответствующих запланированным образовательным результатам, учителю необходимо уметь проводить их классификацию. Перечень таких видов учебной деятельности может быть сформирован, например, на основе анализа наличных технических, технологических, программных возможностей работы с учебным контентом, информацией (мультимедийное оборудование, интерактивные доски, разнообразные ЭОР, а также образовательные ресурсы сети Интернет, образовательные, проектные платформы, сервисы для медиа творчества, др.). Нужно отметить, что в основу разделения приведенных ниже видов учебной деятельности положен такой признак, как источник получения информации из различных образовательных сред. Соответственно, в первой группе таким основным источником является слово; во второй - образ, визуальное ощущение; в третьей - практическое действие.

Таблица 4.1

Классификация видов учебной деятельности, используемых при организации мультисредового урока

Виды деятельности со словесной основой	<ul style="list-style-type: none"> - контент-анализ выступлений одноклассников с последующим обсуждением и обменом мнениями по учебной проблеме. Подготовка и представление выступления в виде презентации (акцент на аксиологическую, семиотическую, семантическую составляющие); - фронтальная беседа на уроке по изученному материалу с опорой на вопросы цифрового образовательного ресурса или задания обучающей программы (акцент на цифровую, событийную составляющие); - поиск информации: в электронных справочных изданиях: электронной энциклопедии, словарях, в сети Интернет, электронных базах и банках данных (акцент на цифровую, информационно-праксиологическую, семантическую составляющие); - отбор и сравнение материала из нескольких источников (образовательный ресурс сети Интернет, ЭОР, текст учебника, текст научно-популярной литературы (акцент на цифровую, информационно - праксиологическую, семантическую составляющие); - составление с помощью различных компьютерных средств: плана, тезисов, резюме, аннотации, аннотированного обзора литературы и др. (акцент на цифровую, информационно - праксиологическую, семантическую, технологическую составляющие); - подготовка выступлений и докладов, при использовании разнообразных источников информации с опорой на различные пространства и среды (акцент на цифровую, аксиологическую, предметно - пространственную, технологическую, историко-культурную, социо-культурную, событийную составляющие); - решение мультисредовых задач (акцент на предметно-пространственную, технологическую, историко-культурную, социо-культурную, событийную составляющие).
---	--

<p>Виды деятельности на основе восприятия образа</p>	<ul style="list-style-type: none"> - просмотр и обсуждение учебных фильмов, презентаций, роликов (акцент на цифровую, аксиологическую, технологическую, историко-культурную, социо-культурную, событийную составляющие); - участие в сетевых конференциях (акцент на цифровую, информационно - праксиологическую, технологическую, социо-культурную составляющие); - объяснение и интерпретация наблюдаемых явлений (акцент на предметно-пространственную, технологическую, инновационную, аксиологическую, социо-культурную составляющие); - анализ и рефлексия проблемных мультисредовых учебных ситуаций (акцент на аксиологическую, семантическую, социо-культурную составляющие).
<p>Виды деятельности с практической основой</p>	<ul style="list-style-type: none"> - упражнения по образцу, включенные в цифровые образовательные ресурсы (плакаты, таблицы, тесты-задания с выбором ответа) (акцент на цифровую, информационно-праксиологическую, технологическую, инновационную составляющие); - выполнение фронтальных мультисредовых лабораторных работ (акцент на предметно-пространственную, цифровую, информационно-праксиологическую, технологическую, инновационную составляющие); - выполнение работ мультисредового интерактивного практикума (акцент на цифровую, предметно-пространственную, информационно-праксиологическую, семантическую, семиотическую составляющие); - разработка новых вариантов мультисредового опыта (акцент на цифровую, информационно-праксиологическую, аксиологическую, инновационную, событийную составляющие); - проведение исследовательского мультисредового эксперимента (акцент на цифровую, информационно-праксиологическую, инновационную, предметно-пространственную, событийную составляющие); - мультисредовое моделирование и конструирование (акцент на цифровую, информационно-праксиологическую, аксиологическую, инновационную, социо-культурную, технологическую составляющие); - решение экспериментальных мультисредовых задач (акцент на цифровую, информационно-праксиологическую, аксиологическую, инновационную, социо-культурную, технологическую, событийную составляющие).

Представленным выше, в табл. 4.1, списком многообразие видов мультисредовой учебной деятельности на уроке далеко не исчерпывается. Задача учителя искать и находить новые, более эффективные в современной кросс-многомерной образовательной среде, ориентированные на достижение современных образовательных результатов виды деятельности обучающихся.

Следует отметить, что подбор видов учебной деятельности школьников в условиях мультисредового урока необходимо осуществлять в соответствии с уровнями их развития и образовательной подготовки. Соответственно, может использоваться трехуровневая таксономия: *I уровень* - воспроизводящий (репродуктивный); *II уровень* - воспроизводяще творческий (эвристический); *III уровень* - творческий.

Рассмотрим сущность и особенности учебной деятельности в рамках мультисредового урока применительно к каждому из уровней.

На *первом, воспроизводящем уровне* обучающийся действует по заданному образцу, алгоритму. Он в общем виде распознает мультисредовую учебную ситуацию, может в общих чертах ее описать, дать отдельные варианты решения, применить известные ему приемы и алгоритмы деятельности. Преобладает репродуктивное мышление, алгоритмический и воспроизводящий образец стиль учебной деятельности, простейшие, несистемные приемы и действия. Умение воспроизводить признаки фактов, понятий, законов, действовать по шаблону, инструкции позволяет обучающемуся на минимальном уровне качества, в неполном, незавершенном виде решать мультисредовые задачи. Это не способствует формированию у него системных, достаточно обобщенных связей между различными видами знаний и информации из разных, но взаимно пересекающихся пространств и сред. Побудительными силами учебной деятельности школьников в этом случае, как правило, являются внешние причины: сообщение учителя или определенный учебный текст, который нужно запомнить в соответствии с предложенным образцом действий; общий интерес к смоделированному событию; необходимость выполнить определенное задание с очерченными условиями и ограничениями; др.

На *втором уровне*, воспроизводяще творческом (эвристическом), деятельность осуществляется на основе самостоятельно выбранного варианта, алгоритма, наиболее соответствующих мультисредовому заданию и

условиям. Поиски самостоятельных путей решения, проба не одного пути, а ряда вариантов позволяют обучающимся отходить от образца, предоставляют простор для определенной творческой самореализации. Прочно усвоенные алгоритмы решения основных типов мультисредовых задач позволяют использовать знания, сформированные навыки и умения в измененных, вновь предъявленных ситуациях. Побудительными силами учебной деятельности обучающихся, с привлечением потенциала и возможностей различных пространств и сред, на данном уровне являются как внешние причины, так и внутренние (ситуативно проявляющийся интерес к содержанию и процессу деятельности в мультисредовом пространстве).

Третий уровень, творческий, предполагает самостоятельное планирование и свободное выполнение деятельности при решении мультисредовых задач. В этой ситуации процесс усвоения материала и решение мультисредовых задач по применению знаний на практике осуществляется на основе элементов самостоятельного поиска, предвидения и прогнозирования как результатов решений, так и способов деятельности. Данный уровень характеризуется творческим мышлением, проявляющимся в специфическом видении различных ситуаций и явлений, оригинальности суждений, подходов, проектных решений. Усвоенные положения позволяют выходить на метапредметные связи, что, в свою очередь, способствует достижению новых образовательных результатов, связанных с использованием потенциала и возможностей мультисредового подхода. Побудительными силами являются, в основном, внутренние причины: *а)* установление учеником факта незнания того или иного объекта, свойств и инструментария той или иной среды, возможностей и последствий интеграции отдельных пространств и сред; *б)* потребность самостоятельного поиска и открытия новых знаний, овладения новыми компетенциями, самореализации.

В ходе проектирования мультисредового урока в современной кросс-многочерной образовательной среде учитель, наряду с определением содержания, отбирает методы обучения. Понятие методов обучения мы используем в значении упорядоченных способов взаимосвязанной деятельности учителя и обучающихся в условиях мультисредового урока, направленных на достижение планируемых образовательных результатов.

Процесс организации мультисредового урока в условиях кросс-многочерного пространства образовательной деятельности не всегда соз-

дает условия для оптимального отбора и четкой структуризации учебного материала, и как следствие, для его эффективного усвоения. Следовательно, нужны такие методы обучения, которые помогут ориентироваться школьникам в значительном (порой избыточном) потоке информации, облегчат работу с ней, предотвратят риск энтропии, сформируют критическое отношение к ней, и что самое важное - помогут получить планируемые образовательные мультисредовые результаты.

Совершенно справедливо полагают Е.О. Иванова и И.М. Осмоловская, что метод обучения, используемый на уроке должен обладать специфическими характеристиками (полагаем, что это в полной мере относится и к мультисредовому уроку). Среди таких специфических характеристик исследователи называют: *1)* нацеленность на получение индивидуальных образовательных результатов, *2)* рефлексивность, *3)* коммуникативность, *4)* интерактивность. То есть методы обучения приобретают характер открытых образовательных технологий, в которых прописаны этапы движения к цели, но сама цель, выбор конкретного содержания и приемов внутри этих этапов зависят от субъекта деятельности [4]. В нашем случае добавим, что они зависят и от особенностей тех пространств и сред, которые задействуются при организации мультисредового урока.

В этой связи мы предлагаем для использования на мультисредовом уроке следующий набор методов обучения: *а)* обучение на основе цифровых ресурсов, *б)* ассоциативный метод, *в)* метод вынужденного предположения, *г)* методы, основанные на использовании искусственного интеллекта (метод прецедента, учебное компьютерное моделирование, обучение посредством сетевых конференций, метод реификации и др.).

Здесь имеет смысл не только назвать эти методы, но и дать более подробное их описание.

Метод обучения на основе цифровых ресурсов характеризуется активным использованием обучающимися различных образовательных ресурсов сети Интернет для поиска необходимой учебной информации (Google-диск, приложение Plickers, Mentimeter, сервис LearningApps.org и др.).

Ассоциативный метод предполагает создание информационной обучающей среды на базе, например, цифровых образовательных ресурсов, которые обуславливают возможность для обучающихся изучать учебный

материал не в определенной учителем последовательности, а свободно, руководствуясь своими ассоциациями, потребностями, приоритетами.

Метод вынужденного предположения в процессе обучения ставит школьника в ситуацию, которая вынуждает его высказывать определенные предположения, гипотезы. Используя полученную из разных пространств и сред информацию, в условиях мультисредового урока он может развивать и обосновывать эту гипотезу. Если же она не оправдывается, обучающийся побуждается к ее коррекции или выдвижению новой версии. Таким образом, школьник приобретает новое знание, осваивает методы познания с использованием потенциала различных пространств и сред.

Модификацией метода вынужденных предположений является так называемый **метод прецедента**. От предыдущего он отличается тем, что после выдвижения гипотезы обучающемуся предоставляется информация об имеющихся прецедентах (источники из других пространств и сред) решения поставленной проблемы. Прецеденты дают возможность школьнику оценить выдвинутую гипотезу, сравнить с уже существующими вариантами решения задачи и при необходимости скорректировать гипотезу.

Одним из наиболее известных методов, основанных на использовании информационных и коммуникационных технологий, считается **учебное компьютерное моделирование**. Полагаем, что развитие концепции организации образовательной деятельности в кросс-многомерном пространстве еще в большей мере актуализирует задачу дальнейшего развития этого метода.

Метод реификации, (от англ. *reify* - материализовать) возник вследствие гипотезы о том, что совместные дискуссии по определенным проблемам из разных областей научного знания инициируют проявление неформальных знаний профессионалов, которые они используют в реальной практике. Для того чтобы овладеть будущей профессией, школьнику требуется получить доступ к неформальным знаниям профессионалов и таким образом как бы войти в определенное «профессиональное сообщество». Кросс-многомерная среда позволяет организовать виртуальные профессиональные экскурсии, тренинги, работающие в асинхронном режиме.

Подвергнув тщательному и всестороннему анализу вышеперечисленные методы, можем сказать, что методы обучения, используемые именно в условиях мультисредового урока, встроенного в кросс-многомерное про-

странство образовательной деятельности, в большей степени ориентированы на достижение новых, именно мультисредовых образовательных результатов.

Чрезвычайно важным для достижения таких результатов является еще и то, что представленные выше методы усиливают межпредметную интеграцию, диверсифицируют учебную, учебно-исследовательскую и проектную деятельность.

При построении мультисредового урока в кросс-многомерной среде образовательной деятельности важно помнить, что эффективность достижения планируемых образовательных мультисредовых результатов зависит и от правильно подобранных средств обучения.

В новой мультисредовой среде обучения понятие «средство обучения» приобретает обновленный смысл. Прежняя система образования, использующиеся традиционные содержание и инструменты уже не способны обеспечить достижения новых образовательных мультисредовых результатов. Чтобы наполнить учебный процесс мультисредовым содержанием, необходимы новые средства и спроектированные на их основе современные технологии обучения. Необходимым потенциалом для этого обладают, в первую очередь, цифровые средства обучения, так как они могут обеспечить индивидуализацию, адаптивность, развитие самостоятельности и творческих способностей, доступ к новым источникам учебной информации, моделированию, включая проведение экспериментов с этими моделями.

Следует учитывать тот факт, что электронные образовательные ресурсы обладают такой важной дидактической характеристикой, как интерактивность, которая в условиях мультисредового урока, означает наличие условий для учебного диалога, обращение к таким пространствам средам, как: аксиологическая, семантическая, семиотическая, историко - культурная, социо - культурная, географическая, технологическая и др. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить два типа домашних заданий для обучающихся на уроках русского языка: а) получить из книги описание путешествия, эксперимента, музыкального произведения или самому совершить виртуальное путешествие и б) провести эксперимент, послушать музыку с возможностью воздействовать на изучаемые объекты и процессы, попробовать сделать по-своему и т. д.

Отбор средств обучения для мультисредового урока надлежит осуществлять с учетом форм их применения. Фронтальные формы обучения являются в большей степени традиционными, а индивидуальные и коллективные - свойственны учебному процессу в кросс-многомерной среде образовательной деятельности. В последнее время интерес школьников к учению резко упал, чему в определенной степени способствовали и устаревшие формы урока. Поиск инноваций в формах обучения привел к появлению так называемых нестандартных уроков. Учебный процесс в кросс-многомерной среде образовательной деятельности создает условия для наиболее распространенных форм нестандартных уроков, таких, как: уроки-квесты, ролевые игры, музейные уроки, уроки - виртуальные экскурсии, уроки решения проблемных ситуаций с помощью цифровых средств обучения.

Таким образом, подготовка мультисредового урока представляется как целенаправленное сочетание педагогических мультисредовых ситуаций, охватывающих обучающихся, учителя, а также содержание обучения, техническое оснащение, программное обеспечение информационных и коммуникационных технологий, организацию обучения в новой кросс-многомерной среде образовательной деятельности, направленное на достижение планируемых образовательных результатов. При этом каждый мультисредовый урок конструируется учителем с учетом как общих, так и индивидуальных особенностей школьников, исходя из условий и специфики данной образовательной организации и ее мультисредового окружения.

Результаты обучения в условиях мультисредовых уроков. В качестве результатов мы указываем перечень знаний различного уровня, умений, которые составляют компетенцию(-ии) и предъявляются к оцениванию. Помимо знаний и умений, результаты обучения в кросс-многомерной среде образовательной деятельности также выражаются в совокупности других характеристик личности обучающегося и выпускника (культурные новообразования, ценности, мотивация, потенциал здоровья, физические кондиции, др.). Обобщенно все это можно назвать образованностью, как интегрированным результатом мультисредового обучения.

В отечественной педагогике отсутствует четкая, однозначная трактовка того, что является результатом образовательного процесса. Нами, применительно к трактовке образовательных результатов в кросс-

многомерной среде, предлагается идея и модель образованности обучающегося и выпускника школы.

Образованность понимается нами как важнейшая результирующая характеристика качества образовательного процесса, интегральный показатель качества обучающегося (выпускника), мера достижения личностью такого уровня развития отдельных ее свойств и структур, который в наибольшей степени отвечает потребностям ее дальнейшего самосовершенствования и самореализации, потребностям общества.

Определение образованности следует из широкой трактовки нами образовательного процесса в кросс-многомерной среде, выполняющего триединую функцию образования, воспитания и развития. Оно базируется на основных положениях отечественной педагогической мысли о сущности, структуре, механизмах передачи и усвоения содержания образования (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, А.П.Беляева, В.В.Краевский, М.И.Махмутов, В.С.Леднев и др.), а также на основных психологических концепциях личности, подходах к выделению ее структур (К.К.Платонов, М.С.Каган, А.Г.Ковалев). Анализ современной литературы показывает, что достаточно часто в понятие «образованность» вкладывается ограниченный смысл (только знания, навыки, умения, компетенции или в дополнение к ним — элементы воспитанности, социализации личности).

То, что в настоящее время оценка качества выпускника школы осуществляется на основе механизма основного и единого государственных экзаменов и тестовых технологий, то, что в идеологию образовательного процесса положен компетентностный подход, а задачи воспитания практически только декларируются, является лишним подтверждением этого. Тупиковость подхода состоит в том, что при проектировании содержания образования акцент сделан на прагматическую составляющую результатов образования, игнорируя широкий спектр педагогических и социальных эффектов образования, значимых для личности, общества, государства, сфер профессиональной подготовки и использования.

Отправными при построении модели образованности нами были следующие положения:

– образованность есть результат и мера деятельностного освоения основных элементов содержания образования, показатель общего развития личности школьника как участника образовательного процесса;

– образованность, как определенный результат, интегрально выражает качество образовательного процесса, выступает критерием его эффективности;

– образованность рассматривается субстратно, то есть в тесной связи с ее материальным носителем (человек, его потенциальные и реальные свойства);

– образованность есть некое динамическое образование, постоянно изменяющее параметры составляющих ее компонентов и свою конфигурацию, обладающее свойствами открытой системы;

– образованность есть система, которую составляют многообразные элементы, находящиеся в сложных связях и взаимодействии.

Нами выделено более двадцати компонентов образованности. Качественный анализ позволил представить образованность в виде трехуровневой структуры, в которой каждый из уровней означает степень декомпозиции, разбиения ее свойств на составляющие элементы. Сердцевину модели составляет сама образованность как интегральное качество выпускника школы, как результат его участия в образовательном процессе, саморазвития и раскрытия своих способностей.

Второй уровень представлен четырьмя обобщенными блоками: знаниево-информационным, культурологическим, ценностно-мотивационным и ресурсным. Такой состав блоков образованности обусловлен, прежде всего, ее природой как интегрального личностного образования, сформированного в ходе процессов обучения, воспитания, развития, социализации, самореализации.

Знаниево-информационный блок – это, прежде всего, совокупность научных знаний, а также совокупность сложных навыков, умений, компетенций, универсальных учебных действий, составляющих основу мировоззрения личности, ее жизнедеятельности, условие ее полноценного вхождения в самостоятельную жизнь и профессиональную деятельность. Он раскрывается на третьем уровне декомпозиции через следующие шесть компонентов: фактологический, методологический, инструментально-технологический, творческо(проблемно)-инновационный, оценочно-ориентирующий, системно-интегративный.

Культурологический блок фиксирует результат личностного освоения культурного наследия человечества, хотя во многом и выходящего за рам-

ки образовательного процесса, но связанного с ним и во многом обусловленным им. Особую роль в данном блоке можно отвести таким его составляющим, как включенность личности в культурный поток, самоопределение в вопросах образа жизни, актуализация для себя видов и культур родов человеческой деятельности (нравственной, правовой, политической, физической, религиозной и др.).

Особенность *ценностно-мотивационного блока* состоит в том, что он отражает в структуре личности обучающегося и выпускника школы, прежде всего, те качества и свойства, которые определяют меру ее социализованности, духовно-нравственного становления, направленность саморазвития и самосовершенствования. Данный блок может быть раскрыт через следующие семь составляющих: социализованность личности, ориентация на самообразование, духовно-нравственная, общественно - смыслообразующая составляющие, мировоззренческие и социокультурные ценностные ориентации, компоненты выбора жизненных стратегий и направленности личности.

Включение *ресурсного блока* в состав образованности объясняется необходимостью ее рассмотрения в единстве с субстратной основой (в соответствии с требованиями теории качества). Такой основой применительно к личности выступают интеллектуальные и функциональные ресурсы личности, организма.

Такое структурное представление образованности может служить в сочетании с различными квалиметрическими методиками и процедурами (в т. ч. процедурами тестирования, экспертного оценивания и самооценивания, применения естественных педагогических тестов, потенциала социологии и т.п.) эффективным средством управления качеством образовательного процесса в школе, основой построения систем оценки качества образования на различных уровнях.

Образованность является исключительно уникальным свойством конкретной личности. Это означает, что удельный вес и соотношение в нем отдельных блоков (компонентов) могут быть разными. При этом недостаток выраженности одного блока (компонента) может компенсироваться другими. Основные блоки (компоненты) образованности характеризуются на индивидуальном образовательном маршруте неравномерностью развития. Это связано как с особенностями психического развития человека в

период обучения в школе, так и характером видов деятельности, в которые он включен. Образованность выпускника школы интегрально отражает качество выпускника, качество образовательного процесса в школе, в том числе ее отдельной ступени. Образованность, с позиций теории человеческого капитала, – есть благо как для отдельно взятой личности, так и для всего общества в целом.

Критерии оценки мультисредового результата обучения во многом зависят от этапа обучения и от продолжительности его отрезка. Они непосредственно вытекают из результата мультисредового обучения и содержат в себе описание либо способа выполнения деятельности, либо продукта деятельности, получаемого в итоге мультисредового обучения. При разработке критериев необходимо следить, чтобы задавалась только мультисредовая деятельность, положенная в идеологию мультисредового обучения. Применительно к мультисредовому уроку (серии мультисредовых уроков) рекомендуется от 4 до 6 критериев для каждого из фиксируемых результатов мультисредового обучения.

Критерии оценки мультисредового результата обучения	Результат мультисредового обучения
Уровень освоения материала (раскрывает глубину и (или) диапазон освоения умения в условиях мультисредового урока, необходимого для достижения мультисредового результата обучения)	а) практикозначимый продукт в условиях мультисредовой деятельности (презентация, видео и фотоотчет, исследование в виртуальном пространстве); б) практическая деятельность, в которой учитывается качество процесса мультисредовой деятельности; в) письменное подтверждение усвоенных знаний в рамках мультисредового урока (анкеты, отзывы и др.).
Оценочные материалы	содержат в себе совокупность дидактических измерительных мультисредовых средств для определения уровня усвоения материала
Учебные материалы	включают в себя совокупность текстового материала из разных сред, которая в совокупности дают целостное представление о кросс-многомерном пространстве и его роли в формировании личности ребенка
Учебные элементы	содержат в себе рекомендации о возможности использования знаний, текстового материала, полученных в ходе мультисредового обучения, на других уроках

Важным является принятие и понимание учителями природы мультисредового урока. Так, при проведении опроса среди учителей на ресурсе www.facebook в июле-августе 2019 г. в закрытой группе «Методическая копилка словесников» было выявлено следующее: а) больше 80% учителей из 150 чел., принявших участие в опросе, предпочитают на своих уроках использовать материал из различных пространств и сред (создание видеомузея писателей и поэтов, урок-«Философия вещей» (на завершающем уроке ученики приносят вещи / предметы, связанные с определенной исторической эпохой, пониманием и осмыслением изученного произведения, отдельного героя; задача одноклассников - назвать героя, произведение, автора, дать характеристику социокультурного контекста и т.д.); б) 95 % из 150 чел., принявших участие в опросе, уверены в положительной динамике заинтересованности своих учеников при изучении темы; в) 100 % из 150 чел., принявших участие в опросе, высказали положительные комментарии к мультисредовому уроку, самой идее его проведения.

Таким образом, при изучении и дальнейшем анализе, апробации мультисредовых уроков в кросс-многомерном пространстве образовательной деятельности нами определены основные направления дидактико-методического их обеспечения. Кроме этого, в рамках настоящей монографии мы выделяем наиболее существенные факторы, влияющие на совершенствование содержания подготовки учителя к проектированию мультисредового учебного процесса в кросс-многомерной среде образовательной деятельности.

К таким факторам мы отнесли следующие: а) обновление содержания образования с учетом привлечения научных знаний и информации из разных пространств и сред; б) построение образовательного мультисредового процесса таким образом, чтобы обучающийся и педагог имели возможность открыть для себя лично значимый смысл в совершенствовании своей индивидуальной знаниевой траектории; в) осуществление образовательного мультисредового процесса на основе дифференцированного подхода к обучающимся разных категорий (одаренные дети, дети с задержкой в развитии); г) определение системы критериев, позволяющих отследить результативность, педагогические и социальные эффекты мультисредового урока.

Литература к главе 4:

1. Анализ урока: типологии, методики, диагностика [Текст] / авт.-сост. Л.В. Голубева, Т.А. Чегодаева. - Волгоград: Учитель, 2017. - 121 с.
2. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. - М.: НексПринт, 2016. - 84 с.
3. Иванова О.Е. Теория обучения в информационном обществе. - М.: Просвещение, 2015. - 190 с.
4. Иванов Д.А. Образовательная или развивающая среда [Текст] / Д.И. Иванов // Библиотека журнала «Директор школы». - 2015. - № 6. - С. 48-49.
5. Иванов Д.А. Эксперимент в образовании. - М.: Академия, 2016. - 331 с.
6. Игнатъева Е.Ю. О новой дидактической системе в информационной образовательной среде [Текст] / Е.Ю. Игнатъева // Alma mater. - 2018. - № 6. - С. 21-26.
7. Ключарев Г.А. Непрерывное образование в условиях трансформации. - М.: Франтэра, 2016. - 108 с.
8. Козырева О.А., Гайко М.Е. Возможности мультисредового подхода в педагогике и психологии // Образование. Карьера. Общество. - 2011. - №3 (32). - С.24-35.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 2015. - 186 с.
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, 2015. - 96 с.
11. Марон А.Е. Методика оценки уровней инновационной деятельности учителя [Текст] / А.Е. Марон, Р.М. Шерайзина // Человек и образование. - 2015. - № 2. - С. 79-82.
12. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. - Минск: Тэхнопринт, 2015. - 142 с.
13. Матрос Д.Ш. Прогнозирование результатов образовательного процесса [Текст] // Школьные технологии. - 2014. - № 1. - С. 68.

14. Михеева Т.Б. Школьный учитель: самообразование. - М.: Русское слово - РС, 2016. - 263 с.
15. Никишина И.В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы. - Волгоград: Учитель, 2018. - 93 с.
16. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. - М.: Эгвес, 2016. - 272 с.
17. Об организации профильного обучения на основе социального партнерства и сетевого взаимодействия образовательных учреждений [Текст] / Ин-т управления образованием РАО. - М.: РАО, 2017. - 36 с.
18. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. - М.: Просвещение, 2017. - 191 с.
19. Роджерс К. Свобода учиться. - М.: ЭКСИО-Пресс, 2015. - 512 с.
20. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики [Текст] / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон // Вопросы образования, 2018. - № 1. - С. 32-64.
21. Российская школа: альтернатива модернизации сверху [Текст] / Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин, А.Б. Захаров // Вопросы образования, 2017. - № 3. - С. 5—53.
22. Стратегия России 2020. Особое мнение [Текст]: материалы круглого стола. - М.: Науч. эксперт, 2019. - 120 с.
23. Третьяков П.И. Школа: Управление качеством образования по результатам. - М.: Перспектива, 2018. - 492 с.
24. Учебные материалы нового поколения в проекте «Информатизация системы образования» (ИСО). - М.: Локус-Пресс, 2018. - 73 с.
25. Чошанов М.А. Инженерия обучающихся технологий. - М.: Бином. Лаборатория знаний, 2017. - 239 с.

Заключение

Таким образом, в настоящей монографии «Кросс-многомерная концепция и потенциал развития современного школьного образования» определены понятия «*мультисредовый урок*», «*кросс-многомерные пространства и среды*», «*кросс-многомерная организация образовательного пространства*», которые проектируются учителем через планирование образовательных результатов, подбор соответствующих видов учебной деятельности и отбор инструментариев обучения на базе средств информационных и коммуникационных технологий с целью повысить эффективность данного процесса.

В рамках монографии (*Главы 3, 4*) показан потенциал кросс-многомерной образовательной среды, позволяющей достичь положительной динамики в области планируемых образовательных результатов и предоставляющей педагогу возможность в выборе и сочетании образовательных технологий.

Преимуществами мультисредовой среды являются ее целостность, открытость, вариативность, полифункциональность, гибкость, трансформируемость, отсутствие унификации учебного процесса.

Кроме этого, проведен анализ современного состояния подготовки учителей к работе в кросс-многомерной образовательной среде, ориентированной на достижение новых образовательных результатов, позволивший обосновать этап готовности педагогов к такой кросс-многомерной профессиональной деятельности: готовность к одномоментному использованию форм, методов и средств из различных сред и пространств образовательной деятельности (экономическая, социальная, инновационная, технологическая, культурно-историческая, этнокультурная, предметно-пространственная, производственно-профессиональная среды; гуманитарное, географическое, библиомедийное, сетевое, концептуально - парадигмальное, аксиологическое, семантическое, ноосферное, событийное пространства).

Определены два основных аспекта готовности учителей к использованию мультисредового подхода: во-первых, ментальная готовность к выходу за рамки традиционных представлений педагогической деятельности; во-вторых, готовность к инструментальному освоению нового арсенала средств, методов, форм и технологий, адекватных проектируемой или ситуативно возникающей комбинации пространств и сред. Профессионально-педагогическая подготовка учителя к проектированию и применение кросс-многомерного пространства образовательной деятельности будет эффективной, если будут учтены изменения в:

- ✓ структуре и статусе знания: инструментализация и универсализация знания; придание знанию более гумано- и культуроцентричного характера;
- ✓ способах и формах деятельности – ориентация на культурные образцы; сочетание программируемых и ситуативных форм деятельности; выход деятельности за рамки учебного контекста;
- ✓ механизмах взаимодействия с личностью обучающегося – подход с позиций приращения социального капитала, многоканальность общения; признание самооценности личности; повышение взаимной ответственности и превентивной помощи в условиях действия и проявления угроз киберпространства, ложной информации, социальных вирусов;
- ✓ управлении образовательной деятельностью, формах и функциях оценки – процессное управление; ориентация управления на качество; инжиниринговые технологии; повышение роли рефлексивных начал; перспективность оценки; применение многокритериальных систем оценки.

В связи с рассмотрением в настоящей монографии проблематики кросс-многомерных пространств и сред, ключевым представляется следующее: то или иное пространство, среда, взаимодействующие и пересекающиеся с образовательным пространством, являются настолько значимыми с точки зрения включенности в процесс образования, насколько в каждом из них наличествуют три составляющие: 1) определенная культурная традиция, культурный образец, феномен; 2) потенциал развития у обучающегося тех или иных способностей и (или) формирования системы ценностей; 3) многообразии выбора и способов осуществления различных видов деятельности, практик, ориентированных на определенные компетенции.

Обоснованы дидактические принципы при проектировании учебного процесса в современной кросс-многомерной образовательной среде вообще, мультисредового урока, в частности. В Главе 4 мы представили и конкретизировали в логике кросс-многомерной концепции школьного образования и мультисредового урока содержание принципов *научности, визуализации, системности, активности, кооперации, индивидуализации*.

В отличие от классического построения урока, организация мультисредового урока позволяет на принципиально ином качественном уровне системно отрабатывать важнейшие предметные и метапредметные учебные действия с каждым отдельным учеником, создавать и моделировать многообразие видов учебной деятельности и социальных практик. Одновременное обращение к нескольким пространствам, средам позволяет получать мощный мотивационный эффект. Увеличивается число заинтересованных / замотивированных обучающихся, что особенно важно в условиях высокой наполняемости класса (25 человек и более).

В целом реализация такого мультисредового подхода приводит к появлению у школьников устойчивого интереса к учебе и познавательных мотивов. У них формируются важные с точки зрения последующей учебно-познавательной деятельности, успешной социализации, профессионального самоопределения навыки, мотивы, установки: потребность в самообразовании, саморазвитии; умение самоопределяться в учебной деятельности с осознанием личной ответственности в ней; потребности в командной работе, нацеленной на получение единого результата; и т. д.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога, применительно к мультисредовому уроку, претерпевает изменения по целому ряду компонентов - гностическому, организационному, проектировочному, экспертному, рефлексивному и др. Причем ключевая роль принадлежит умению проектировать учебный процесс в кросс-многомерной среде образовательной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

СХЕМА АНАЛИЗА МУЛЬТИСРЕДОВОГО УРОКА

Качественный анализ мультисредового урока (МСУ)

Предмет, тема МСУ	Предмет	Тема
1. Элементы содержания МСУ, транслируемого с использованием различных пространств и сред	Пространства, среды	Элементы содержания
2. Виды деятельности, приемы и технологии, реализуемые учителем с использованием различных пространств и сред	Пространства, среды	Виды деятельности, приемы и технологии
3. Элементы учебной познавательной, исследовательской, проектной, иной деятельности обучающихся, реализуемые учителем с использованием различных пространств и сред	Пространства, среды	Элементы деятельности
4. Виды совместной деятельности учителя и обучающихся, реализуемые с использованием различных пространств и сред	Пространства, среды	Виды деятельности

5. Виды формируемых результатов в соответствии с классификацией ФГОС НОО/ООО/СОО	Пространства, среды	Предметные/Метапредметные/Личностные
6. Иные педагогические и социальные эффекты мультисредового урока	Педагогические эффекты	Социальные эффекты
7. Контрольно-диагностические и оценочные мероприятия, реализованные в ходе МСУ	Пространства, среды	Контрольно-диагностические и оценочные мероприятия
8. Способы коррекции, мотивирующего и воспитательно-го воздействия учителя на обучающихся в ходе МСУ	Пространства, среды	Способы коррекции, мотивирующего и воспитательного воздействия
9. Элементы рефлексивной деятельности обучающихся на МСУ	Пространства, среды	Элементы рефлексивной деятельности

Количественный анализ мультисредового урока

Показатели	Шкалы для оценки
1. Адекватность содержания, транслируемого с использованием различных пространств и сред, цели и задачам МСУ	В-С-Н (3-2-1)
2. Оригинальность содержания, транслируемого на уроке с использованием различных пространств и сред	В-С-Н (3-2-1)
3. Оптимальность видов деятельности, приемов и технологий, реализованных учителем с использованием различных пространств и сред	В-С-Н (3-2-1)
4. Процентное соотношение времени работы на уроке с содержанием и инструментами различных	Суммарное значение – 100 %

пространств и сред:	
цифровая среда	
предметно-пространственная среда	
событийное пространство	
аксиологическое пространство	
социокультурное пространство	
технологическая среда	
библио-медийное	
...	
...	
5. Уникальность продуктов исследовательской, проектной деятельности обучающихся, полученных по результатам МСУ	В-С-Н (3-2-1)
6. Гуманитарная и воспитательная ценность МСУ	В-С-Н (3-2-1)
7. Степень соответствия урока инновационным тенденциям в образовании и социальной жизни	В-С-Н (3-2-1)
8. Степень преемственности применяемых на уроке мультисредовых содержания и инструментов	В-С-Н (3-2-1)
9. Совершенство применяемых на уроке средств и инструментов получения обратной связи (контроль, оценка, диагностика), средств формирующего оценивания	В-С-Н (3-2-1)
10. Степень индивидуализации отобранных и использованных в ходе урока мультисредовых содержания и инструментов	В-С-Н (3-2-1)

Примечание: В – высокий уровень (3 балла); С – средний уровень (2 балла); Н – низкий уровень (1 балл)

Сценарий мультисредового урока по русскому языку

Класс – 6-й

Современный мультисредовый урок по ФГОС невозможен без учебно-познавательных и учебно-практических мультисредовых задач, которые устанавливают и описывают личностные, метапредметные и предметные планируемые результаты мультисредового обучения. Поэтому разрабатывая мультисредовый урок, обязательно продумываю, на каком этапе деятельности необходимо использовать тот или иной тип учебно-познавательных и учебно-практических мультисредовых задач.

Учебно-познавательные мультисредовые задачи, направленные на формирование и оценку умений и навыков, способствующих первичному ознакомлению, отработке и осознанию теоретических моделей и понятий, а также выявлению и осознанию сущности и особенностей изучаемых объектов из различных сред и пространств (понимание слова "стиль" в лингвистике и в искусстве, осознание детали как семантико-семиотической ценности).

Учитель подводит обучающихся к теме урока и основным вопросам, на которые им предстоит ответить в ходе занятия. (Демонстрация людей, одетых в разные по стилю одеяния).

Вопрос: можно ли в подобной одежде присутствовать на уроке? Да. Нет.

Почему? Тогда где она уместна и почему?

Выходим с учениками на понятие СТИЛЬ ОДЕЖДЫ. Как вы понимаете, что такое СТИЛЬ В ОДЕЖДЕ? Ответы учащихся.

А какое отношение это слово «СТИЛЬ» имеет к уроку русского языка? Если вы затрудняетесь ответить на этот вопрос, обратитесь к 1-му заданию в своих рабочих листах. Попробуйте выбрать из перечисленных понятий те, которые помогут ответить на этот вопрос.

1-ое задание. Прочтите слова и выражения, подчеркните те, которые помогут ответить вам на вопрос: «Как связано слово СТИЛЬ с русским языком?»

Раздел лингвистики, звуки речи, стили речи, текст, морфемный разбор, морфология, речевая ситуация, эпитет, стилистика.

Ответы обучающихся.

Давайте попробуем сформулировать тему урока и определить круг вопросов, на которые нам предстоит ответить в ходе урока

Будем говорить о **стилистике** (*записываем тему*).

Определим вопросы, на которые нам нужно будет получить ответы. Выбираем основные.

Основные вопросы:

1. Что изучает стилистика?
2. Как со СТИЛИСТИКОЙ связан ТЕКСТ?
3. Что такое речевая ситуация?
4. С какой целью создаются тексты?

Итак, тема записана, вопросы определены- приступаем к их решению.

Учебно-практические мультисредовые задачи, направленные на формирование и оценку навыка разрешения проблем, требующих принятия решения в различных предметных средах: в разделе лингвистической науки - стилистике и в искусстве. И в то же время это учебно-практическая мультисредовая задача, направленная на формирование и оценку навыка сотрудничества, требующая совместной работы в парах.

Обратитесь ко 2-му заданию, прочитайте внимательно инструкцию и выполните задание.

ИНСТРУКЦИЯ:

1. Прочтите предложения.
2. Определите, что перед вами.
3. «Расколдуйте» предложения и запишите каждую группу предложений.
4. Озаглавьте то, что у вас получилось

Обучающиеся в течение 5-6 минут выполняют это задание

(*работа в парах*). Затем вначале читается исходный материал, а потом тексты, которые у них получились

Оцените свою работу. Почему вам удалось справиться с поставленной задачей

Потому, что мы знаем, что такое

ТЕКСТ В-с: Что же объединяет оба текста?

Тема текста — ВЕТЕР

А чем же тогда они отличаются?

Идеей, то есть тем, как о нем говорится. Говорится по-разному об одном и том же.

А могли бы вы, ребята, определить, ЗАЧЕМ? С КАКОЙ ЦЕЛЬЮ составлялись эти тексты?

1-й- воздействовать на эмоции читателя, а 2-й- сообщить определенную информацию.

ПРИМЕЧАНИЕ: справа на доске будет территория под названием КОПИЛКА, куда учитель буду записывать понятия, которые для себя **открыли** обучающиеся (заполняется по ходу урока)

КОПИЛКА		
воздействие	ГДЕ?	
сообщение		ЗАЧЕМ?
общение		С КАКОЙ ЦЕЛЬЮ?
	ПОЧЕМУ?	ДЛЯ ЧЕГО?

Учебно-практические мультисредовые задачи, направленные на формирование и оценку навыка коммуникации.

Ребята, а что нужно сделать, если мне захотелось рассказать кому-то из вас, как сильный ветер недавно чуть не унес его учительницу русского языка?

Поговорить с ним. Составить диалог.

А какую цель я буду преследовать, вступая с кем-то в диалог?

Обратитесь вновь к Рабочим листам. **Выполните 3 задание.**

После составления диалога некоторые варианты озвучиваются и оцениваются по критериям: а) какой диалог удачнее со-

ставлен и почему? б) понравились ли диалоги самим авторам и почему? На какой вопрос, из поставленных в начале урока, мы уже можем ответить? С какой целью создаются тексты?

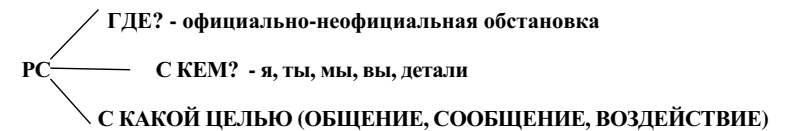
(СООБЩИТЬ, ВОЗДЕЙСТВОВАТЬ, ПООБЩАТЬСЯ)

Ребята, а как вы думаете, почему тексты получаются разные? От чего это зависит? Если учащиеся затрудняются ответить, то учитель отсылает их к первым отобраным понятиям и снова напоминает о разных стилях одежды (С кем и куда я иду, какова цель моего выхода в свет и т.п.)(в копилку понятий).

Учащиеся должны прийти к выводу, что должна быть определенная ситуация, чтобы выбрать определенный стиль, но мы же на уроке русского языка, значит, у нас тоже есть ситуация, которая называется РЕЧЕВОЙ.

Учебно-познавательная мультисредовая задача, направленная на формирование и оценку умений и навыков, способствующих освоению систематических знаний, а именно, выявлению и осознанию сущности и особенностей изучаемых объектов из разных сред (в нашем случае - предметная, аксиологическая, семиотическая).

Задание 4. Составить схему-алгоритм, которая бы помогла составить текст (т.е. слова одеть в правильную одежду) в соответствии с речевой ситуацией (воспользуйтесь словами-помощниками из копилки при составлении схемы). РАБОТА В ПАРАХ



Учебно-практические и учебно-познавательные мультисредовые задачи, направленные на формирование и оценку *навыка рефлексии*, что требует от обучающихся самостоятельной оценки или анализа собственной учебной деятельности.

Нам достаточно того, что мы узнали?

Выполняем следующее **5 задание.**

ИНСТРУКЦИЯ: по столбикам распределены ситуации, в

которых может оказаться человек - дайте название каждой группе обстановок-ситуаций (может снова вход пойти фартук с косынкой)

Поверяем схему РС, комментируем, оцениваем, что легко было заполнить, а что вызвало затруднения

Ребята, а теперь на практике проверим, можем ли мы определять РС (3 речевых ситуации с комментарием)

На какой(ие) еще вопрос(ы) нашли ответ?

Что такое речевая ситуация? Как со стилистикой связан текст?

Так что же такое стилистика и как её знания помогут вам в жизни?

А теперь подведем итоги нашего занятия

На какие вопросы мы должны были найти ответы в ходе работы?

Что было трудно? Что легко? Как вы можете оценить свою работу на уроке и работу класса в целом?

Так как связана одежда с темой сегодняшнего урока?

Помните, что по ОДЕЖКЕ встречают, а провожают по УМУ.

А что будет ОДЕЖДОЙ для наших с вами мыслей?

РЕЧЬ и

Рабочий лист

**ВНИМАНИЕ! ВСЕ записи делаем в рабочем листе

Задание 1. Прочтите слова и выражения, подчеркните те, которые помогут ответить на вопрос: «Как связано слово СТИЛЬ с русским языком?»

Раздел лингвистики, текст, звуки речи, стили речи, стилистика, члены предложения, морфема, функция стиля, морфология, речевая ситуация.

Задание 2.

Инструкция:

1. Прочтите предложения
2. Определите, что перед вами.
3. «Расколдуйте» данные предложения.

4. Запишите каждую группу предложений в своем

«окно» 5. Озаглавьте каждую группу предложений

Живая природа чутко откликается на времена года. Вот и последние листочки ветер-проказник сорвал с деревьев и кустарников. Ветер – перемещение воздуха над поверхностью земли. Возникает вследствие неравномерного распределения атмосферного давления. Он покружил листья над головами прохожих, над скамейками и тихо уложил их на землю, образовав ковёр из мокрых листьев. А сильный ветер с круговым движением воздуха называется вихрем.

1 окно	2 окно
--------	--------

Задание 3. Составьте диалог (4-5 реплик) на тему «Разговор о ветре»

Задание 4. Составьте схему-алгоритм, которая поможет составить текст в соответствии с РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИЕЙ. Воспользуйтесь словами- подсказками из КОПИЛКИ.

Задание 5.

По столбикам распределены ситуации, в которых может оказаться человек. Дайте название каждой группе ситуаций.

<i>Дома, в школе, на перемене, на прогулке, в лесу, с одноклассниками, в гостях, у друга.</i>	<i>На работе, в школе, на уроке, на экскурсии, в театре, в общественном транспорте, в библиотеке, в магазине.</i>
---	---

Литература:

1. Голуб И.Б. Стилистика современного русского языка. - М., 1997.
2. Розеналь Д.Э., Голуб И.Б. Секреты стилистики. - М., 2004.
3. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. - М., 1998.

Сценарий мультисредового урока по русскому языку «Изображение предметного мира – натюрморт»

Классы - 8-9-е

Мультисредовый урок по русскому языку предполагает познакомить обучающихся с особенностями натюрморта с точки зрения лингвистики и как жанра живописи (показать значение композиции и цвета в натюрморте); подготовить обучающихся к творческой работе по картине А.М. Герасимова «Дары осени».

В рамках одного мультисредового урока перед обучающимися и педагогом решалось несколько задач: а) отработать навык проведения исследовательской (частично-поисковой) деятельности через наблюдение, использовать понятие композиции в лингвистике и в живописи; уметь подбирать слова, словосочетания, предметы необходимые для творческой работы; б) преобразовывать визуальную информацию в текстовую; адекватно выразить своё отношение к изображённому на картине; создавать письменный текст; в) пробудить интерес к созданию собственных текстов, стремление к речевому самосовершенствованию; подобрать достаточный объём словарного запаса и усвоенных грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств при создании текста сочинения в письменной форме.

В начале урока обучающимся предлагается посмотреть отрывок из мультипликационного фильма «Маша и медведь» (серия № 27 «Картина маслом». Автор идеи: Олег Кузовков).

В русском искусстве натюрморт появился в 18 веке, а время расцвета – конец 19 начало 20 века. Это, прежде всего работы Грабаря и Коровина. Яркие натюрморты создали художники Машков, Куприн и другие. На уроке мы познакомимся с натюрмортами Александра Михайловича Герасимова.

Из истории натюрморта. «Натюрморт» — от французского «мертвая натура» — жанр изобразительного искусства, изображение различных предметов обихода, вещей, снеди (овощи, фрукты, хлеб и

т. д.), цветов и прочего. В голландском и немецком языках суть натюрморта выражается как тихая жизнь вещей, полная своих внутренних событий, жизнь, которую мы так редко замечаем. Возник этот жанр около 400 лет назад в Голландии и Испании.

Учитель представляет портрет художника. Александр Михайлович Герасимов (1881– 1963) – знаменитый русский художник, один из ведущих представителей социалистического реализма. В 1903 – 1915 гг. учился в Московском училище живописи, ваяния и зодчества, экспериментировал с импрессионизмом. В течение Первой мировой, а затем Гражданской войны служил в армии. Вернувшись в родной город Козлов, работал театральным декоратором. В 1925 году вновь переехал в Москву и, обустроив студию, начал создавать полотна.

Есть у Герасимова прекрасные пейзажи и натюрморты, где он раскрывается как мастер колорита, поэт природы. Особенно привлекают внимание его цветочные натюрморты. «Из всех цветов, - говорил Александр Михайлович, - я больше всего люблю розы, пионы и полевые цветы».

Для Александра Герасимова жанр пейзажа и натюрморта был чистым уголком вдохновения, свободным от рамок политики, а значит - вечным. Работы А.М. Герасимова находятся в Государственной Третьяковской галерее, Русском музее и других музеях, а мы представим, что оказались в музее, и перед нами прекрасные работы художника.



Выступление ученицы

Один из его натюрмортов – «**Полевые цветы**», наполнен русской самобытностью. Ведь полевые цветы – символ бескрайних русских полей, а значит и самой России. Натюрморт удивительно красочный, трудно остановить взгляд на чем-то одном. Взгляд скользит с одного букета на другой, жадно пытается рассмотреть каждый цветочек, каждую травинку.



Выступление ученицы

В «Натюрморте с розами» изображены цветы, стоящие на столе перед открытым окном в сад, откуда яркий солнечный свет заливает комнату.

Звучит отрывок из песни «Рябина» (стихи М. Цветаевой, музыка Ольги Кобзевой). Учитель предлагает открыть страницу учебника с изображением натюрморта «Дары осени».

В искусстве жестких рецептов нет. Но **определенные правила** в натюрморте все же есть.

А). Набор предметов не может быть случайным, их должно что-то объединять, роднить, в них должна быть **заложена определенная идея**, тема. Например, плоды или кушанья.

Б). Сама постановка. Одинаковые предметы, расположенные по одной линии, создадут впечатление скучного однообразия. Хорошо, когда чередуются светлые и темные предметы, тяжелые и более изящные по форме.

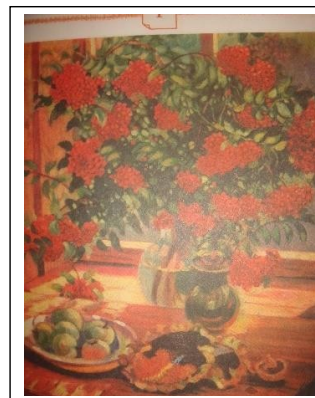
В) Натюрморт должен иметь композиционный центр – предмет либо самый крупный, либо самый яркий, либо наиболее выразительный.

Г) Предметы должны быть сгруппированы так, **чтобы уже ничего не хотелось убрать, передвинуть или добавить.**

Д) Большую роль в натюрморте играет фон, задний план. Помещенный вплотную за натюрмортом фон не позволяет взгляду рассеиваться, уходит от постановки.

Обучающиеся читают памятку о правилах в изображении натюрморта, рассматривают картину, осмысливают и делают выводы.

Творческая работа: сочинение- рассуждение



Тезис небольшого сочинения-рассуждения: Натюрморт А.М. Герасимова «Дары осени» – это натюрморт-настроение, который дарит возможность полюбоваться последними лучиками света, насладиться их теплом и, укусив сочное яблоко, еще раз поразиться количеству красных оттенков на картине».

Мы увидели, что в картине очень важно, где и как расположил предметы художник, какие цвета подобрал для того, чтобы полнее и глубже выразить свое отношение к изображенному и как воздействовать на зрителя.

Обучающиеся читают творческие работы, дают самостоятельную оценку, выявляют трудности в работе, высказывают личное восприятие к содержанию работы.

Сценарий мультисредового внеурочного занятия

«Вокруг тебя - Мир...»

Классы - 5-6-е

Мультисредовое внеурочное занятие побуждает обучающихся к размышлению о том, что каждый человек несёт ответственность за происходящее вокруг него; подвести учащихся к осознанию того, что существуют такие явления, которые человек принимать не должен; что каждый самостоятельно и осознанно принимает решение, чему сказать «да», а чему - «нет».

Мультисредовое внеурочное занятие направлено на знакомство обучающихся с творчеством Т. Александровой, продолжить работу над развитием умения находить слова, в которых отражена основная мысль произведения; изучить поведение главного героя; развитие способности анализировать текст, внимательность при чтении текста, развитие умение высказывать и аргументировать своё мнение, делать нравственный выбор; воспитание бережное отношение к окружающим людям и ответственность за свои поступки.

Организация учебной деятельности. Подведение к восприятию темы, внесение эмоционального настроения.

- Ребята, сегодня у нас необычное занятие. К нам в гости пришел... Этого героя вы назовете сразу, отгадав загадку:

Вот трёхглазый молодец. До чего же он хитрец!

Кто откуда ни поедет, Подмигнёт и тем, и этим.

Знает, как уладить спор, Разноцветный... (светофор)

Учащийся (в образе героя Светофорчика) рассказывает свою историю до слов «...и однажды» (пересказ от первого лица сказки Т. Александровой) и обращается к ребятам с вопросом, как можно поступить в этой ситуации.

- Ребята, сформулируйте, пожалуйста, тему нашего урока. Какой вопрос станет для нас ключевым на уроке? (Нужно ли было быть добрым ко всем в ситуации на дороге? В чем сложность нравственного выбора?)

- Ребята, исходя из текста, прокомментируйте, пожалуйста, ситуа-

цию, сложившуюся на перекрестке. Используйте микротекст (слова И. Шевелева: презентация).

- В реальной жизни также могут происходить опасные ситуации. Я предлагаю вам следующее задание. Командиры групп получают кейсы на тему «Дорожные ситуации». Проанализируйте и **решите кейсы, опираясь на свой жизненный опыт и результаты обсуждения ситуации в сказке.**

1. Вы ехали на заднем сиденье легкового автомобиля. После остановки автомобиля на проезжей части вам необходимо выйти из салона. Как вы поступите?

2. Вы стоите на остановке и ждете автобус. Автобус задерживается, а количество пассажиров на остановке все увеличивается. И вот автобус подъезжает. Как вы поступите в этом случае?

3. При движении в автобусе неожиданно начался пожар. Что вы предпримете?

4. Катаясь на велосипеде, вы подъехали к автомобильной дороге. Вам необходимо перебраться на другую сторону дороги. Как вы это сделаете?

- В нашей школе организован отряд ЮИД. Вы можете стать участником отряда (презентация) и помогать другим ребятам.

- Ребята, вы отлично поработали. Для вас Светофорчик проведет дорожную разминку: *в светофор мы поиграли (ходьба на месте). Руки, ноги разминаем (встряхивание руками, ногами) Красный свет нам: «Стой!» - кричит. Ждать зелёного велит. Чтобы было ждать нескучно, Наклоняемся мы дружно. И назад. И вперёд. (Наклоны) Влево, вправо поворот. (Поворот туловища) Вот и жёлтый загорелся. Приготовиться пора. Руки, ноги разогреем. (рывки руками перед грудью) Начинаем, детвора! (ходьба на месте).*

Творческая работа. Составление памятки.

- Ребята, давайте еще раз обратимся к тексту сказки. Почему Светофорчик попал в такую ситуацию? (Он не умел говорить в нужной ситуации слово «нет»). Вам нужно составить памятку, ответив на вопрос, чему вы в своей жизни всегда говорите: «ДА и НЕТ». Аргументируйте свой ответ. Ребята, а теперь послушайте советы психолога (презентация). Возможно, эти советы пригодятся вам, так как часто многим приходится принимать непростые решения, делать сложный нравственный выбор.

- Ребята, учеников одной из школ попросили ответить на вопрос: «О чем эта сказка?»

Послушайте их ответы.

- Это сказка о правилах дорожного движения, потому что здесь очень хорошо рассказывается о том, как надо вести себя на улице пешеходам и водителям.

- Это сказка о случае из жизни необычного сказочного героя - светофорчика Светика. Он очень любознательный, поэтому с ним происходят всякие приключения.

Разделяете ли вы эти точки зрения? Почему? Может быть, вы думаете по-другому, и что-то нужно добавить? (Добавлено: сказка о том, как опасно быть добрым ко всем; сказка о сложности нравственного выбора).

Обучающиеся выбирают один из цветов: красный, желтый или зеленый.

После урока ребята должны высказать свое мнение, исходя из цвета.

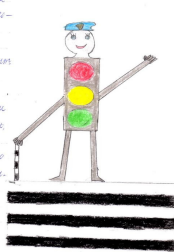
Красный – мне были непонятны проблемы, поставленные на уроке;

Желтый – мне не все было понятно, но я постараюсь разобраться;

Зеленый – проблемы, поставленные на уроке, мне понятны.

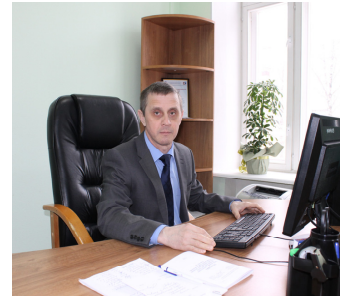


Здравствуй, Светик!
Я хочу сказать тебе спасибо. Какое же дело, когда я поспешно и невнимательно прохожу по пешеходному переходу, ты помогаешь мне правильно пройти.
Утром.
Красный свет - Стой! Опасно! Тут же загорелся желтый свет - надо ждать.
Желтый свет - надо переходить, иди.
Мне хороши действия твои, Светофорчик, и водителей. Всегда соблюдай предосторожность, чтобы переходить на улице без дела.
Всегда же желаю, чтоб у тебя все было в порядке. Будь ты мне другом всегда.
Со светом Светик.



- Ребята, выберите, пожалуйста, любое задание из предложенных:
 - 1. Попробуйте передать содержание сказки в виде комикса.
 - 2. Напишите письмо Светику о том, чему научила тебя эта история.
 - 3. Сочините собственную сказку о Светофорчике.
- Напишите слоган на тему «Соблюдай правила дорожного движения»

Об авторах



Панасюк Василий Петрович

Доктор педагогических наук, профессор. Основатель и руководитель научной школы в России по управлению качеством школьного образования. Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области качества совместно со школой-гимназией № 92 Санкт-Петербурга (1998 г.), совместно с гимназией «Алекс» г. Гатчины Ленинградской области (2004 г.).

Автор более 160 научных трудов, в том числе монографий: Научные основы внутришкольного управления качеством образовательного процесса (1997 г.); Системное управление качеством образования в школе (2000 г.); Школа и качество: выбор будущего (2003 г.); Региональная система оценки качества образования: опыт проектирования и применения (2007 г.); Управление и оценка качества школьного образования: концептуальные подходы, идеи, опыт и проблемы (2008 г.); Информационно - методическое обеспечение управления качеством образования на муниципальном уровне (2007 г.); Опыт и лучшие практики построения и применения региональных, муниципальных и внутришкольных систем оценки качества образования (2009 г.); Системы обеспечения и оценки качества общего и непрерывного педагогического образования (2013 г.); Школа России: инновационная практика, вызовы и возможности (2014 г.); Качество образования: инновационные тенденции и управление (2017 г.).

Руководитель и участник программ научно-методического и кадрового обеспечения инновационных преобразований в системах общего и профессионального образования в ряде регионов России: Воронежская область (2001-2007 гг.); Ямало-Ненецкий автономный округ (2012-2013 гг.); Ленинградская область (2010-2011; 2015-2017 гг.); Вологодская область (2018-2019 гг.). Руководитель тем фундаментальных исследований проблем современного образования Российской Академии образования (2007-2009; 2012-2014 гг.).

Директор Международного института развития школы МАНЭБ. Действительный член Петровской Академии наук и искусств. Член-корреспондент Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности.

Член редакционных советов журналов «Образование и наука» (Екатеринбург), «Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования» (Санкт-Петербург). Член докторского диссертационного совета по педагогическим наукам при Новгородском государственном университете им. Ярослава Мудрого. Эксперт Ленинградской областной торгово-промышленной палаты по проведению профессионально-общественной аккредитации образовательных программ СПО, высшего образования, ДПО, профессионального обучения.



Елистратова Ксения Александровна

Кандидат филологических наук, учитель высшей категории, член-корреспондент Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности. Сферой научных интересов Елистратовой К.А. являются: лингводидактика, кросс-многомерные пространства и среды, культурология. По данной проблематике имеет более 30 научных трудов, в том числе 5 из них опубликованы в периодических изданиях, включенных в список ВАК РФ.

Елистратова К.А. регулярно выступает на крупных международных и всероссийских научно-практических и общественно-педагогических мероприятиях, включая Петербургский международный образовательный форум, Всероссийский съезд учителей русского языка и литературы на базе Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Ежегодные Рождественские педагогические чтения.

Регулярно привлекается в качестве эксперта и выступает с докладами, сообщениями, участвует в экспертном обсуждении актуальных вопросов современного образования в Государственной Думе и Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. В 2018 году награждена грамотой Федеральной службы в сфере образования и науки Российской Федерации.

Елистратова К.А. является учителем высшей категории, имеет значительные достижения как участник конкурсов профессионального мастерства для педагогических работников. В 2016 году стала лауреатом Всероссийского конкурса «Педагогический дебют», в 2019 году – победителем XIII Областного конкурса «Учитель года» Вологодской области.

Под руководством Елистратовой К.А. целый ряд обучающихся стал победителями и призерами различных Всероссийских и региональных конкурсов.

В настоящее время К.А. Елистратова работает над докторской диссертацией по теме «Кросс–многомерные пространства и среды как факторы профессиональной деятельности учителя».

Научное издание

**ЕЛИСТРАТОВА Ксения Александровна,
ПАНАСЮК Василий Петрович**

**КРОСС-МНОГОМЕРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ
И ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Редактор – Е.В. Романова

ЦНИТ «АСТЕРИОН»
Заказ № 135. Подписано в печать 19.08.2019 г. Бумага офсетная
Формат 60×84¹/₁₆. Объем 5,5 п.л. Тираж 300 экз.
Санкт-Петербург, 191015, а/я 83,
тел. /факс (812) 685-73-00, 663-53-92, 970-35-70
asterion@asterion.ru