

дения, обусловленное его содержанием, характером и назначением и во многом определяющее его восприятие. Она является важнейшим организующим компонентом художественного произведения, связывающим его отдельные элементы в единое целое, определяющим гармоничное и выразительное построение художественной формы. Композиция определяет их расположение в формате, взаимодействие друг с другом и подчинение единому замыслу художника, придавая произведению гармоничность, целостность и завершенность. В современном осмыслении под композицией понимается не только расположение изобразительных элементов, но и комплексный подход к построению произведения с учетом его функционального назначения, идейно-тематической направленности, особенностей художественного стиля и выбранной техники. Композиция охватывает произведение в целом и не может рассматриваться отдельно от его содержания, структуры или технологии создания. Произведение искусства представляет собой сложный интегративный образ, а не простое суммирование его элементов [4].

Произведение искусства в принципе нельзя делить на рисунок, композицию, живопись, понимая под термином «композиция» только размещение элементов изображения.

Композиционные закономерности, такие как равновесие, ритм, контраст, симметрия/асимметрия, служат важнейшими средствами организации художественного пространства и формирования целостного образа произведения [5].

Среди основных элементов композиции центральное место как раз и занимает пятно. Именно пятно, его размер, форма, тональные и цветовые характеристики во многом обуславливают восприятие зрителем всей композиции.

Пятно является первичным композиционным элементом, на основе которого выстраивается вся структура произведения: начиная от характера пятна, его расположения, соотношения с другими пятнами зависят такие ключевые композиционные качества, как равновесие, ритм, контраст.

Равновесие композиции во многом определяется распределением и соотношением пятен. Симметричное, уравновешенное расположение пятен создает ощущение статичности и устойчивости, в то время как асимметричное, динамичное их размещение придает композиции напряженность и движение [6].

Ритмическая организация композиции также тесно связана с характером пятен. Повторение и чередование пятен различной величины, формы, тональности или цвета рождает определенный ритмический рисунок, задающий динамику всей композиции.

Контрастные соотношения пятен по размеру, светотени, цвету являются средством создания выразительности и эмоциональной насыщенности художественного образа. Сильные контрасты приносят в композицию драматизм и напряжение, в то время как мягкие нюансные переходы между пятнами способствуют ощущению спокойствия и гармонии.

Таким образом, пятно выступает основополагающим элементом композиции, от характера и взаимодействия которого зависит реализация ключевых

композиционных принципов. Именно пятно во многом определяет восприятие и художественную выразительность произведения в целом.

Пятно является основополагающим элементом композиции, определяющим ее целостность и художественную выразительность в любой работе, будь то многофигурная композиция, натюрморт, пейзаж или портрет. Работа художника над композицией начинается с эмоционального восприятия и осмысления пластической идеи на уровне пятна-силуэта. Именно характер и взаимодействие пятен – их размер, форма, расположение, тональные и цветовые соотношения – задают ритм, равновесие и контрастность композиции, тем самым формируя художественный образ произведения. Анализ и глубокое понимание роли пятна позволяет художнику выстроить цельную, гармоничную и выразительную композицию независимо от жанра или количества изображаемых объектов. Таким образом, творческий процесс в изобразительном искусстве неразрывно связан с осмыслением основополагающей композиционной категории – пятна. Именно работа над пластической идеей на уровне пятна-силуэта является отправной точкой в создании любого художественного произведения.

Таким образом, задачи детской художественной школы схожи с задачами уроков по изобразительному искусству в общеобразовательной школе, описанными Н.Н. Ростовцевым, но в ДХШ основной задачей выступает формирование у учащихся навыка художественного, образного видения и создания художественного образа [7].

Цели и ДХШ и уроков по изобразительному искусству в массовой школе общие – выработка у детей основ ориентации в мире эстетических и художественных ценностей, представлений об их назначении и характере, что в целом и должно привести к целенаправленному формированию у детей и молодежи эстетического отношения к явлениям действительности. Кроме того, в процессе художественно-эстетического воспитания происходит приобщение детей к ценностям общества, что затем непременно перейдет во внутреннее духовное содержание и в структуру сознания маленького гражданина [8]. А, как известно, на этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале [9].

В заключение отметим, что, согласно концепциям ведущих отечественных педагогов, применение данной методики способствует развитию умения «правильно видеть» через творческое осмысление реальности. Ключевым инструментом создания художественного образа выступает работа с «пятном» как основополагающим композиционным элементом. Это позволяет сосредоточиться на эмоционально-образном содержании произведения, а не деталях воспроизведения. Таким образом, любая деятельность учащихся с бумагой и карандашом должна способствовать «постановке глаза» – формированию целостного художественно-образного мышления, что выступает в качестве приоритетной задачи не только ДХШ, но и общеобразовательной школы в процессе преподавания дисциплины «Рисование».

Библиографический список

1. Игнат'ев С.Е., Зубрилин К.М. Научная школа Н.Н. Ростовцева. *Наука и школа*. 2022; № 1: 90–96.
2. Волков Н.Н. *Композиция в живописи*. Москва: Книга по требованию, 2012.
3. Третьяков Н.Н. *Образ в искусстве (основы композиции)*. Свято-Введенская Оптина Пустынь. Москва, 2001.
4. Ростовцев Н.Н. *Очерки по истории методов преподавания рисунка*. Москва: Изобразительное искусство, 1983.
5. Чистяков П.П. *Письма, записные книжки, воспоминания*. Москва: Искусство, 1953.
6. Гинзбург И.В. П.П. Чистяков и его педагогическая система. Ленинград; Москва: Искусство, 1940.
7. Зубрилин К.М., Ломов С.П. Научная школа Н.Н. Ростовцева «Рисование с натуры как учебный предмет» (история, теория и методика). *Научные школы Московского педагогического государственного университета. Очерки*. Москва, 2023: 165–171.
8. Ломов С.П. Научная школа «Идейно-эстетическое воспитание учащихся на уроках изобразительного искусства в школе (теория и история педагогики)». *Научные школы Московского педагогического государственного университета. Очерки*. Москва, 2023: 172–176.
9. *Художественно-эстетическое воспитание младших школьников: учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов факультета педагогики и методики начального образования*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010.

References

1. Ignat'ev S.E., Zubrilin K.M. Nauchnaya shkola N.N. Rostovceva. *Nauka i shkola*. 2022; № 1: 90-96.
2. Volkov N.N. *Kompozitsiya v zhivopisi*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2012.
3. Tretyakov N.N. *Obraz v iskusstve (osnovy kompozitsii)*. Svayto-Vvedenskaya Optina Pustyn'. Moskva, 2001.
4. Rostovcev N.N. *Ocherki po istorii metodov prepodavaniya risunka*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983.
5. Chistyakov P.P. *Pis'ma, zapisnye knizhki, vospominaniya*. Moskva: Iskusstvo, 1953.
6. Ginzburg I.V. P.P. Chistyakov i ego pedagogicheskaya sistema. Leningrad; Moskva: Iskusstvo, 1940.
7. Zubrilin K.M., Lomov S.P. Nauchnaya shkola N.N. Rostovceva «Risovanie s natury kak uchebnyy predmet» (istoriya, teoriya i metodika). *Nauchnye shkoly Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Ocherki*. Moskva, 2023: 165-171.
8. Lomov S.P. Nauchnaya shkola «Idejno-esteticheskoe vospitanie uchashchisya na urokah izobrazitel'nogo iskusstva v shkole (teoriya i istoriya pedagogiki)». *Nauchnye shkoly Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Ocherki*. Moskva, 2023: 172-176.
9. *Hudozhestvenno-esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie dlya samostoyatel'noj raboty studentov fakul'teta pedagogiki i metodiki nachal'nogo obrazovaniya*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2010.

Статья поступила в редакцию 21.06.24

tions for teaching academic disciplines. In this regard, the topic of blended learning in the classroom with students is becoming relevant in the didactics of vocational education. The article analyzes the results of the real educational process under conditions of a pedagogical experiment conducted with students of the college of humanities specialties of the 2-3 courses. Based on the modeling of classes in the format of mixed learning technologies, features of learning are identified, positive results are substantiated and problematic references are analyzed, and options for overcoming them are indicated.

Key words: secondary vocational education, learning technologies, blended learning, hybrid learning, communication technologies

М.А. Филиппова, зам. директора по УМР, СПб ГБ ПОУ «Колледж «Звёздный», г. Санкт-Петербурга, E-mail: fma0909@mail.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

Автор статьи описывает опыт работы в системе среднего профессионального образования в период перехода к инновационным технологиям организационного формата. К таким технологиям относится опытно-экспериментальная работа колледжей в области профессионалитета. При условии большого внимания к практической самостоятельной работе обучающихся необходимо пересмотреть организационные и содержательные условия преподавания учебных дисциплин. В этой связи тема смешанного обучения на занятиях со студентами приобретает актуальность в дидактике СПО. В статье проанализированы результаты реального учебного процесса в условиях проведенного педагогического эксперимента со студентами колледжа специальностей гуманитарного профиля 2–3 курса. На основе моделирования занятий в формате технологий смешанного обучения выявлены особенности обучения, обоснованы положительные результаты и проанализированы проблемные референсы, обозначены варианты их преодоления.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, технологии обучения, смешанное обучение, гибридное обучение, коммуникативные технологии

В настоящий момент система среднего профессионального образования активно совершенствуется на основе апробации организационной технологии профессионалитета, предполагающей интеграцию организации и содержания с профессиональной средой, использование различных форм, методов и средств обучения, выбор которых позволяет осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов.

Актуальность темы, связанной со смешанным обучением, объясняется тем, что данная технология является оптимальным вариантом в реализации современного планирования практического обучения в колледжах. Но в условиях отсутствия методического единства в определении и структурном наполнении «смешанного обучения» практическая реализация и подтверждение эффективности его влияния на качество образования затруднено. Необходимость осмысления опыта применения инновационных моделей обучения в колледже детерминирует цель данной статьи. Для достижения цели важно решить следующие задачи: выявить историю становления термина «смешанное обучение»; раскрыть опыт реализации смешанного обучения в системе среднего профессионального образования; сформулировать итоги и оценить результаты разработки данной темы.

Научная новизна определяется тем, что вместе с определенной изученностью вопроса остаётся открытой следующая проблема: является ли смешанное обучение самостоятельной сущностью или это «новое» название классического аудиторного обучения.

Теоретическая значимость определена систематизацией источников и научных публикаций в российской и англоязычной литературе, что позволило дать расширенный вариант терминологического значения смешанного обучения.

Практический результат проведенного эксперимента в рамках смешанного обучения позволяет внедрить в реальный процесс технологию смешанного обучения для достижения наибольшей положительной динамики в ходе подготовки специалистов среднего звена в условиях профессионалитета.

В статье предпринята попытка рассмотреть историю становления термина «смешанное обучение», а также проанализировать опыт его применения в образовательной организации системы среднего профессионального образования.

Термин «смешанное обучение» имеет англоязычное происхождение и впервые встречается в работах с конца 1990-х до начала 2000-х годов [1–9]. Для российской системы образования данный термин стал часто употребляемым с 2012 года в формате четырех концепций [1].

Первая из них связана с достижениями образовательных целей, которые позволяют комбинировать различные веб-технологии. Вторая допускает смешение различных педагогических подходов для получения оптимального результата. Третья соединяет любую обучающую веб-технологию с занятием под очным руководством преподавателя. Четвертая делает возможным слияние образовательных технологий с реальными профессиональными задачам для достижения наиболее гармоничного эффекта от обучения и трудовой деятельности.

Достаточно полное исследование основных аспектов термина «смешанное обучение» представлено в работе К.Дж. Бонка и Ч.Р. Грэхема [2]. Авторы монографического исследования раскрыли основные аспекты определения смешанного обучения. Базовым понятием стало утверждение, что данный вид обучения интегрирует традиционную организацию занятий с обязательным индивидуальным, «личным» общением преподавателя с обучающимся.

Другое толкование смешанному обучению дают Д.Р. Гаррисона и Н.Д. Вогана. Они отмечают, что данное обучение предполагает повышенный интерес к компьютерным технологиям и интернет-обучению [3].

В работе М. Хорна и Х. Стейкера перечисленные признаки смешанного обучения дополнены методами, позволяющими обучающимся осуществлять самоконтроль над полученными знаниями [4].

В настоящее время в научных исследованиях рассматривается тема дифференциации понятий смешанного и гибридного обучения. Часть авторов про-

должает воспринимать их как синонимы, другая позиционирует смешанное обучение как совмещение с соблюдением очередности онлайн- и офлайн-форматов, тогда как гибридное обучение связывают с их параллельным существованием.

В этой связи следует, на наш взгляд, определиться, что же такое смешанное обучение в контексте данной статьи. Мы разделяем точку зрения о том, что смешанное обучение соединяет чередование форматов онлайн и офлайн с обязательным привлечением внимания к вопросам самостоятельности и самоорганизации студентов, без которых полноценная реализация данного вида обучения не представляется возможной [10].

Именно восприятие преподавателем обучающегося и обучающимся самого себя как субъекта образовательного процесса может сделать успешным смешанное обучение.

Практический опыт преподавателей среднего профессионального образования в условиях апробации профессионалитета свидетельствует о том, что существует достаточное количество вариантов организации и содержания процесса обучения, позволяющих корректировать категорию смешанного обучения. Подтверждение данному выводу мы находим в работе В.И. Блинова [11]. По мнению автора, смешанное обучение предполагает наличие, кроме общего учебного плана, индивидуального. В организации учебного процесса должны быть учебное меню с посессионным регламентом. В технологии проведения занятий необходимо включение таких форм, как объяснительный, перевернутый и смешанный классы. Посредством такой технологии можно проводить коррекцию и ротацию учебных задач с учетом способностей обучающихся.

Реализация большей части вышеперечисленных моделей в системе СПО возможна после апробации новой организационной технологии профессионалитета.

Данные модели прошли успешную проверку в организации учебного плана по специальностям «Музыкальное звукооператорское мастерство» и «Педагогика дополнительного образования» для студентов 2–3 курсов Санкт-Петербургского «Колледжа «Звездный». В ходе эксперимента были определены теоретические и эмпирические методы исследования, которые способствовали достижению поставленной цели. Результативность работы проверена тестами, опросными листами, ведомостями контрольных недель, зачетов и экзаменов. При обработке данных привлечены Яндекс-формы с последующей статистической обработкой результатов.

Первой моделью смешанного обучения, которая использовалась, была модель «Ротация станций», реализуемая в рамках учебного занятия.

Аудитория, в которой проводились такие уроки, была оборудована интерактивной доской, планшетными компьютерами, модульными учебными столами, которые дают возможность скомпоновать их по определенному замыслу. Также для обучающихся был визуализирован хронометраж времени, затрачиваемого на каждую «станцию» (рис. 1).

Сначала студенты работали на первой «станции» – в зоне взаимодействия с преподавателем (Face to Face). Здесь проходил организационно-мотивационный этап урока, определение его цели и задач, устный опрос, актуализация ранее пройденного материала.

Затем путём жеребьёвки или в произвольном порядке студенты переходили в зону работы с ресурсами Computer Mediated. Это предполагает использование планшетного компьютера. Обучение возможно, как в парах, так и индивидуально. Студенты выполняли онлайн-тесты, результаты которых преподаватель демонстрировал на интерактивной доске, знакомились с видеоматериалами, а также получали задание для дальнейшей практической отработки в зоне групповой работы (самостоятельно или совместно с преподавателем) по его выполнению (Self-Study).

Завершив выполнение практического задания, обучающиеся демонстрировали преподавателю и друг другу полученные результаты, оценивали итоги выполнения, опираясь на критерии, размещенные на интерактивной доске.

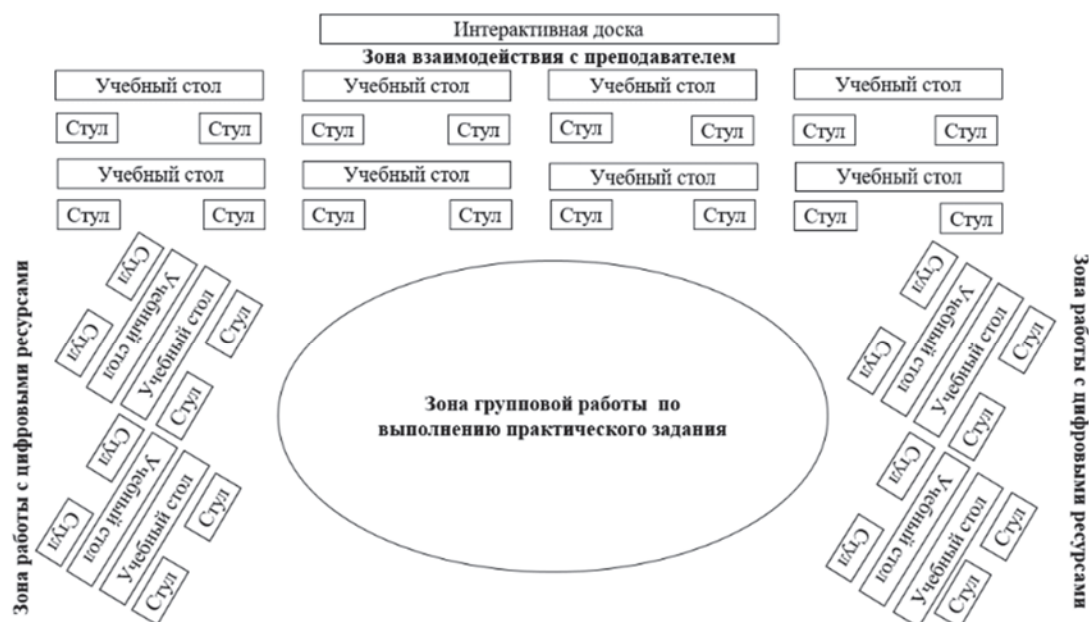


Рис. 1. Вариант организации аудитории при реализации модели «Ротация станций»

Вернувшись в зону работы с цифровыми ресурсами, студенты, используя планшетные компьютеры, преобразовывали полученный практический опыт в текстовый алгоритм его выполнения, фиксировали закреплённые знания и умения, заполняя таблицы, строя диаграммы, отвечая на вопросы тестов.

Завершался урок возвращением в зону взаимодействия с преподавателем, где подводились его итоги, оценивались достижение цели и выполнение задач урока, а также проводилась рефлексия.

Второй моделью смешанного обучения, которая использовалась для проведения педагогического эксперимента, была модель «Перевернутый класс», реализуемая также за одно учебное занятие (одиночный или сдвоенный урок).

Ее суть в том, что до начала аудиторных занятий обучающиеся самостоятельно изучали предоставленные им материалы в электронной среде колледжа (ЭИОС), которые включали в себя видеofilm по предлагаемой теме, текстовый файл конспекта лекции и презентацию, его иллюстрирующую.

Порядок изучения мог быть выбран студентом, но в методических рекомендациях было предложено сначала просмотреть видеofilm, затем одновременно ознакомиться с презентацией и конспектом, в котором была указана нумерация её слайдов.

Затем уже на уроке студенты совместно с преподавателем обсуждали изученные ранее материалы, применяли полученные знания при выполнении практических заданий (в индивидуальном, парном и групповом форматах), получали от преподавателя консультативную помощь и мотивационную поддержку, могли воспользоваться необходимым специализированным оборудованием.

Общим для этих, по сути, разных моделей является то, что их использование стало возможным только тогда, когда цифровые технологии стали доступными и позволили создавать максимально содержательный контент [10; 12].

Кроме того, и в том, и в другом случае освоение материала занятия проходит три этапа: в модели «Ротация станций» – теоретический, практический, практический в модели «Перевернутый класс» – теоретический, теоретический, практический.

Такая многократная отработка учебного материала в разных форматах способствовала более глубокому его освоению, а значит, созданию «ситуации успеха» и, как следствие, укреплению учебной мотивации.

Внедрение в учебный процесс моделей смешанного обучения возможно без согласования с цикловыми методическими комиссиями и администрацией колледжа, так как не влечет за собой изменения количества занятий в учебном плане, а затрагивает только внутреннее планирование урока.

Кроме того, это наиболее доступные и организационно простые модели и для преподавателя, и для студентов, чтобы провести первичное включение участников образовательного процесса в логику смешанного обучения.

Результаты исследования и их обсуждение стали предметом повестки дня предметно-цикловой комиссии. В ходе поставленного эксперимента удалось установить следующее.

Экспериментальная группа модели «Ротация станций» по сравнению с группой, занимающейся в традиционном формате, продемонстрировала большую степень заинтересованности и вовлеченности в процесс.

Возникла гибкая, интерактивная образовательная среда, позволяющая студентам успешно отрабатывать профессиональные навыки в индивидуальном или групповом формате за счет сочетания разных форм работы с разной степенью сложности учебных заданий.

Результаты опроса показали, что большая часть студентов желала бы и в дальнейшем на занятиях использовать данную модель (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса

Вопрос	Да	Нет	Затрудняюсь с ответом
Довольны ли вы занятиями	80%	10%	10%
Заинтересованы ли вы в продолжении занятий	75%	15%	10%

Модель «Перевернутый класс» оказалась более удобной для самого преподавателя, так как позволяла экономить время, вынося знакомство с материалом на самостоятельное изучение, особенно при рассмотрении объемных обзорных разделов и тем. В случае пропуска занятий студенты могли самостоятельно проработать пропущенный материал. В то же время возросла трудоёмкость на этапе подготовки к уроку для педагогического работника, так как необходимо было подобрать видеоконтент, составить конспект, выполнить презентацию, а затем разместить материалы в ЭИОС колледжа. Однако далеко не все обучающиеся на занятии были одинаково активны во время обсуждения изученных ранее материалов. Потребовалось время на корректировку учебных возможностей обучающихся при очной встрече с преподавателем.

В современной педагогической практике любая инновационная деятельность требует внимательного рассмотрения в плане организационных и содержательных составляющих. К таким вопросам относится и проблема технологизации процесса обучения. В соответствии с федеральными нормативными документами в области среднего профессионального образования колледжи Санкт-Петербурга готовятся к переходу на обучение в формате профессионалитета. В этой связи технология смешанного обучения занимает одно из ведущих мест в современном образовании и представляется для исследователей новой перспективной образовательной сущностью.

С помощью данной технологии возможности студента становятся все более неограниченными в техническом и технологическом планах, продолжает быть актуальной роль педагога как важного ориентира в бесконечном информационном потоке.

Однако, несмотря на наличие достаточного количества определений технологии смешанного обучения в российской и зарубежной научной литературе консенсус в научном педагогическом сообществе пока не достигнут. Наш краткий категоричный обзор является тому доказательством.

Возвращение к дуальной системе обучения при подготовке специалистов среднего звена требует достаточно серьезного пересмотра учебных планов, программ и технологических карт занятий. Как показывает проведенная экспериментальная работа по внедрению и апробации технологии смешанного обучения в Санкт-Петербургском «Колледже Созвездие», практическое обучение должно быть организовано не только при производственной практике, но и в аудиторное время занятий.

Студенты должны получить доступ к различным информационным источникам, а преподаватель в индивидуальном формате обеспечить осознанное освоение учебного материала и проверку знаний обучающихся. Кроме этого, технология смешанного обучения обеспечивает ротацию учебных задач и различ-

ное ролевое, приближенное к реальной производственной ситуации, поведение студентов.

Как показали результаты эксперимента, студенты становятся более активными, учатся работать автономно. Происходит индивидуализация и дифференциация обучения с включением онлайн-компонента, что, бесспорно, повышает уровень мотивации и заинтересованности обучающихся. Применение модели

«Перевернутый класс» стало в определенной мере необходимостью сегодняшнего дня.

Но при наличии целого ряда достоинств апробация технологии смешанного обучения не лишена проблем. Одна из них – самоорганизация студентов, которая может стать нормой учебной практики только при постоянном внимании к этому вопросу со стороны методистов и преподавателей колледжа.

Библиографический список

1. Driscoll M. Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. *E-Learning*. 2002; Vol. 3, № 3.
2. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer. 2006.
3. Garrison D.R., Vaughan N.D. *Blended Learning in Higher Education-Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
4. Horn Michael B., Staker H. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
5. Garrison D.R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 2004; vol. 7, no 2: 95–105.
6. Graham Ch.R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2006: 3–21.
7. Graham Ch., Dziuban Ch. Blended Learning Environments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technologies*. New York: NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008: 269–276.
8. Ross B., Gage K. Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006: 155–168.
9. Oliver M., Trigwell K. Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-learning and Digital Media*. 2005; Vol. 2, № 1: 17–26.
10. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовании. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016; № 6: 56–67.
11. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021; № 1: 4–25.
12. Исакович А.П. Трактовка термина «смешанное обучение с точки зрения технологического и содержательного процессов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 8, Выпуск 6: 589–598.

References

1. Driscoll M. Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. *E-Learning*. 2002; Vol. 3, № 3.
2. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer. 2006.
3. Garrison D.R., Vaughan N.D. *Blended Learning in Higher Education-Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
4. Horn Michael B., Staker H. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
5. Garrison D.R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 2004; vol. 7, no 2: 95–105.
6. Graham Ch.R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2006: 3–21.
7. Graham Ch., Dziuban Ch. Blended Learning Environments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technologies*. New York: NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008: 269–276.
8. Ross B., Gage K. Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006: 155–168.
9. Oliver M., Trigwell K. Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-learning and Digital Media*. 2005; Vol. 2, № 1: 17–26.
10. Nagaeva I.A. Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovanii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2016; № 6: 56–67.
11. Blinov V.I., Sergeev I.S. Modeli smeshannogo obucheniya v professional'nom obrazovanii: tipologiya, pedagogicheskaya 'effektivnost', usloviya realizacii. *Professional'noe obrazovanie i ryokn truda*. 2021; № 1: 4–25.
12. Isakovich A.P. Traktovka termina «smeshannoe obuchenie s tochki zreniya tehnologicheskogo i soderzhatel'nogo processov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; Т. 8, Vypusk 6: 589–598.

Статья поступила в редакцию 14.07.24

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-305-308

Shrayber A.N., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs Russia (Barnaul, Russia), E-mail: 336680@bk.ru

MEDIATION SERVICE IN RURAL SCHOOL: RELEVANCE AND NEED FOR IMPLEMENTATION. The article examines a problem of the relevance and necessity of introducing a mediation service into rural schools in the Altai Krai. Mediation is seen as an alternative method of conflict resolution, in which an independent third party assists all participants in the educational process to more effectively use conflict resolution skills and tools. Particular attention is paid to a targeted approach when introducing mediation services into schools. It consists of analyzing the conflict nature of the educational environment of a particular school, the characteristics of the subjects of the educational process, their conflict management literacy and readiness for innovative forms of conflict management. The results of an empirical sociological study in one of the rural schools in the region are presented. The practical significance of which lies in identifying the main ways of resolving conflicts in school, the role of a third party in conflict management, respondents' awareness of school mediation and their interest in creating this service. As a result of the study, the main conclusions are formulated, confirming the need to create a mediation service in a rural school.

Key words: mediation service, rural school, conflict resolution technology

А.Н. Шрайбер, канд. социол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: 336680@bk.ru

СЛУЖБА МЕДИАЦИИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПОТРЕБНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ

В статье рассматривается проблема актуальности и необходимости внедрения службы медиации в сельские школы Алтайского края. Медиация рассматривается как альтернативный метод урегулирования конфликтов, в котором независимая третья сторона оказывает помощь всем участникам образовательного процесса более эффективно пользоваться навыками и инструментами конфликтного разрешения. Особое внимание уделяется адресному подходу при внедрении службы медиации в школы. Он заключается в анализе конфликтности образовательной среды конкретной школы, особенностей субъектов образовательного процесса, их конфликтологической грамотности и готовности к инновационным формам регулирования конфликтов. Представлены результаты эмпирического социологического исследования в одной из сельских школ региона, практическая значимость которого заключается в выявлении основных способов урегулирования конфликтов в школе, роли третьей стороны в управлении конфликтами, осведомленности респондентов о школьной медиации и их заинтересованности в создании данной службы. В результате исследования были сформулированы основные выводы, подтверждающие необходимость создания службы медиации в сельской школе.

Ключевые слова: служба медиации, сельская школа, технология урегулирования конфликтов

Актуальность темы исследования заключается в многообразии конфликтных ситуаций, в которые вовлечены все участники образовательного процесса. Острая потребность в их непрерывном регулировании обуславливают интерес к

проблематике и необходимости внедрения альтернативных способов урегулирования конфликтов в школьной среде. Одним из таких способов является школьная медиация. Формирование служб школьной медиации можно считать соци-