



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

40 ЛЕТ ШКОЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКЕ

Сборник научных трудов
Международной
научно-практической конференции

г. Москва, 9 октября 2025 года

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»**

40 ЛЕТ ШКОЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКЕ

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
г. Москва, 9 октября 2025 года

Москва
2025

УДК 373
ББК 74.263.2
И74

Рецензенты:

*Ольга Юрьевна Заславская, доктор педагогических наук, профессор,
Александр Георгиевич Леонов, доктор педагогических наук*

Под общей редакцией академика РАО Виктора Стефановича Басюка

Члены редакционной коллегии:

*академик РАО О.Г. Смолянинова,
член-корреспондент РАО С.Г. Григорьев,
профессор РАО Т.Н. Суворова*

40 ЛЕТ ШКОЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКЕ / Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, г. Москва, 9 октября 2025 года // под общ. ред. В.С. Басюка. – М: ФГБУ «Российская академия образования». 2025. – 474 с.

Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «40 лет школьной информатике», которая состоялась в г. Москве 9 октября 2025 года, посвящен осмыслению исторического пути курса информатики в общеобразовательной школе, вкладу отечественных учёных в становление и развитие содержания непрерывного курса школьной информатики, обсуждению широко круга вопросов, связанных с современным состоянием и перспективами развития не только школьной информатики в условиях цифровой трансформации общества, но и ИТ-образования в целом. Отдельной главой вынесены вопросы подготовки и профессионального развития учителей информатики.

Сборник адресован учителям, методистам, преподавателям, аспирантам, студентам педагогических специальностей как на этапе вузовской подготовки, так и на этапе повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования.

*Сборник опубликован в рамках выполнения Государственного задания
федерального государственного бюджетного учреждения
«Российская академия образования»
на 2025 год и на плановый период 2026-2027 гг.*

ISBN 978-5-6054593-2-3

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ МЕТОДОВ РАБОТЫ

Аннотация. В статье описаны основы праксеологического подхода, праксеологическая структура педагогической деятельности, составляющие системы обучения. В рамках применения праксеологического подхода в деятельности педагогов при планировании методов работы рассматриваются потребности педагога, на базе которых происходит выбор метода, анализируется опыт использования методов педагогами курсов повышения квалификации, приводятся примеры праксеологических ошибок, описаны основания для выбора методов, дается понимание создания метода самим педагогом. В качестве примера приведена таблица выбора методов в зависимости от целей обучения как часть методики разработки учебного курса на базе новой таксономии целей обучения П. Хардмана (доработка таксономии Б. Блума).

Ключевые слова: праксеологический подход, праксеологическая структура педагогической деятельности, метод, методика, средства обучения, праксеологические ошибки, таксономия целей обучения.

Успешность профессиональной деятельности во многом зависит от ее осмысленности, поэтому одним из специфических факторов нормирования педагогической деятельности является разработанность научных теорий, описывающих и объясняющих ее закономерности. В педагогике при осуществлении практической и теоретической деятельности принято придерживаться определенных подходов (типов деятельности), определяя тем самым круг используемых средств преобразований или аспектов рассмотрения предметов. Педагог может использовать личностно-ориентированный, деятельностный, методический, технологический, праксеологический, системный, комплексный, целостный, парадигмальный, синергетический подход в своей деятельности.

Праксеологический подход в педагогике предполагает изучение закономерностей преобразования практики с позиции «умного делания», которая может изменять действительность, тем самым способствуя построению новой действительности (учебного процесса) на основе этих закономерностей. В ходе построения нового процесса происходит структурно-функциональный анализ основных практических инструментов педагога, в результате чего педагог

получает дополнительные возможности для выбора нужного инструмента, методики его использования с последующим проведением рефлексии по поводу успешности или неуспешности своих действий [2].

Праксеологическая структура педагогической деятельности складывается из *педагогических целей и профессиональных задач; профессиональных действий, процедур*, направленных на решение этих задач, а также полученных в итоге *результатов и эффектов* [2]. В праксеологическом контексте под педагогической *процедурой* подразумевается последовательность действий и операций, упорядочивающих активность педагога в логике достижения целей и решения профессиональных задач. К таким процедурам относятся *методы педагогической деятельности, многообразные методики*, педагогические, образовательные и другие виды *технологий*, а также *алгоритмы* [2].

Очевидно, что для решения профессиональной задачи педагогу необходимо начать действовать. При этом любые действия людей, по словам Г. Гегеля, вытекают из *потребностей, страстей и интересов*.

Педагог выбирает методы работы в зависимости от его личных целей – почему он пришел в профессию – и *потребностей*, которые он ощущает:

- улучшить общество, человека, образовательную систему;
- реализовать свою способность к изменению существующей ситуации обучения (воспитания);
- передать свой жизненный (профессиональный, предметный) опыт;
- помочь другому человеку в решении проблемы, в основе которой лежат причины педагогического свойства;
- заниматься какой-либо предметной областью;
- влиять на людей;
- самоутвердиться за счет профессии;
- заработать средства к существованию [2].

В зависимости от того, какая из этих потребностей доминирует, профессиональная деятельность будет приобретать различные характер и *направленность*, на базе чего будет складываться *личная методика работы педагога*.

Анализ результатов работ педагогов, обучающихся на курсах повышения квалификации, показывает проблемы при использовании методов. Среди наиболее типичных ошибок можно сформулировать следующие:

- 1) несоответствие между спецификой учебного предмета, поставленной целью, задачами урока и методами, применяемыми педагогом в ходе занятия;
- 2) противоречия между возрастными особенностями учащихся (их социальной группой, спецификой обучения) и методами, используемыми педагогом в рамках урока;

3) использование методических приемов одного метода в сочетании с другим методом, либо использование метода фрагментарно;

4) использование метода в «урезанном виде» в связи с ограниченностью владения педагогом средствами обучения.

Результаты исследования позволяют предположить, что у большинства педагогов нет понимания методики как системы, поэтому учитель неосознанно вводит в действие отдельные компоненты его структуры. Следовательно, педагоги не могут воспользоваться методом – преобразовать его в свою систему действий, обусловленную целью, задачей, принципами, содержанием деятельности и процесса. При неправильном использовании метода система действий разрушается изнутри, снижая или уничтожая полностью педагогический потенциал метода, что приводит к праксеологическим ошибкам (табл.1,2). Праксеологическими ошибками можно считать действия и личностные проявления педагога, связанные непосредственно с организацией деятельности, со способами ее осуществления и приводящие к потерям в качестве, результативности и эффективности профессиональной педагогической деятельности [2].

Таблица 1 Примеры формулировок требований к выполнению задания по написанию реферата и прогнозируемого результата

N п/п	Задание для ученика	Какие умения сформируются у учеников?	Ошибки/успех
1.	Написать реферат за 1 день на 10 страниц и сдать завтра.	1. Поиск информации. 2. Форматирование текста. 3. Распечатка реферата.	Сформированные умения касаются только информатики. Реферат был средством обучения – материал для проведения опыта. Ученик не писал его сам, не занимался исследованием.
2.	Дан пошаговый алгоритм написания частей реферата, сроки сдачи каждой части, обсуждается с учениками содержание, педагог вносит правки, принимает работы в течение месяца по мере готовности, возвращает на доработку, не ограничивает в объеме, но отслеживает раскрытие темы.	1. Выполнение пошагового алгоритма подготовки реферата (поиск информации, формулировка проблемы, темы, цели, задач...) 2. Написание и обсуждение с учителем 1,2 главы, доработка по замечаниям, организация эксперимента (или исследования). 3. Форматирование текста. 4. Распечатка реферата.	Учитель дал готовый план работы и показал полный цикл подготовки реферата. Ученик не только научился писать реферат, но и оформлять его.

Таблица 2 Пример использования средств обучения для решения учебной задачи

№ п/п	Задание для ученика	Какие умения сформируются у учеников?	Ошибки/успех
1.	Решить задачу с помощью искусственного интеллекта (ИИ)	1. Написать промт для ИИ. 2. Получить ответ к задаче. 3. Оценить ответ и представить учителю.	Ученик не решал саму задачу – не считал, не возводил в степень, что и входит в понятие «решить задачу». Ошибка учителя в том, что он содержание подменил средством. Он не различает процесс решения задачи и процесс принятия готового решения (ученик принял полученную информацию за верное решение и представил учителю). Как можно иначе дать такое задание, если педагог хочет показать ученику работу ИИ?
2.	Решить задачу.	Умение решать задачи данного типа.	Ученик не смог решить.
3.	Найти решение задачи с помощью искусственного интеллекта.	1. Написать промт для ИИ. 2. Получить решение к задаче. 3. Разобрать ход решения задачи вместе с учителем.	Ученик нашел механизм разъяснения задач, проанализировал задачу с учителем, то есть использовал ИИ как справочный источник.
4.	Решить задачу 2.	Решить другую аналогичную задачу.	Ученик решил задачу такого же типа.

В случае неверного использования метода и получения отрицательного результата у обучаемого может сформироваться дидактогения — вид психофизиологических отклонений личности, сформировавшихся в результате неправильно организованного обучения.

Методикой может быть признана далеко не любая, стихийно складывающаяся последовательность действий, а лишь та, которая приводит педагогическую деятельность к определенным, заранее обозначенным результатам. Именно *логика организации деятельности, логическая последовательность действий и процедур* является одним из существенных признаков методики. Помимо логики методику характеризует наличие *стратегии, тактики, технологичности* [2].

Поскольку метод должен быть самодостаточным, то важно смоделировать и перечислить все возможные варианты осуществления действий в том или ином виде деятельности. Но важнее всего при разработке методики *предлагаемые основания* для выбора наиболее целесообразных из них применительно к возможным обстоятельствам, в которых организуется деятельность. В качестве таких оснований могут выступать:

- поставленные педагогические задачи;
- условия, в которых осуществляется деятельность (в школе, вне школы, в загородном лагере и т.д.);
- количество участников (группа, коллектив, несколько коллективов и др.);

- возраст и пол участников;
- опыт их участия в данном виде деятельности;
- опыт самостоятельной организаторской и исполнительской деятельности воспитанников;
- собственный опыт педагога и др.

Система обучения включает системообразующие компоненты (которые заданы законами, стандартами, требованиями и т.д.) и компонентами с переменным значением (которые педагог или администрация школы может менять, перестраивать). Системообразующими компонентами учебно-воспитательной системы выступает цель обучения, преподавание (деятельность учителя), учение (деятельность учащихся), результат. Компонентами с переменным значением системы обучения является: содержание обучения, методы обучения, средства обучения, формы обучения [3].

Метод является единственным компонентом педагогического процесса, который от начала и до конца может быть выстроен самим педагогом. Цель и содержание заданы внешними нормативами и требованиями, социальная ситуация и позиции участников не всегда подвластны педагогическому преобразованию, организационные формы по объективным причинам могут быть ограниченными, а условия, в которых протекает процесс, – неблагоприятными. Метод же как систему конкретных действий конструирует непосредственно сам педагог. При этом он автономен в выборе и сочетании его компонентов. Именно поэтому практическое освоение структуры метода, овладение педагогом функциональным многообразием своих действий, рефлексия над их целесообразностью способны изменить праксеологические показатели педагогической деятельности [1].

Механизм появления метода:

- 1) описывается множество конкретных деятельностей определенного типа;
- 2) полученные описания обобщаются;
- 3) результат обобщения рассматривается как норма [1].

Методика является результатом логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, основанных на одном методе. Методика должна быть такова, чтобы ее можно было читать как технологию и использовать как программу или план при непосредственном построении деятельности [1].

Например, методику разработки учебного курса можно строить на базе таксономии учебных целей, которая впервые была создана Б. Блумом (1956 г.) и в основе чего была положена иерархия внутренних умственных действий. Основными категориями учебных целей в этой концепции выступали знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. На сегодня существует несколько десятков доработок данной таксономии, одной из которых является новая таксономия целей обучения П. Хардмана (2025 г.), включающая в описание способностей обучаемого

когнитивный домен с AI (искусственным интеллектом). Если на базе данной таксономии по характерным действиям обучаемого расписать формы контроля и методы работы педагога, то можно получить полную картину методического арсенала педагога по конкретному курсу, что может являться критерием отбора педагогов для работы в конкретном проекте (табл.3).

Таблица 3 Выбор методов в зависимости от целей обучения

№ п/п	Категория целей обучения	Характерные действия обучаемого	Формы контроля	Методы работы педагога
0.	Помнить	Воспроизводить	Устный опрос, тест	Беседа, анкетирование
1.	Понимать	Сравнивать, обсуждать, объяснять, резюмировать, иллюстрировать	Сделать обзор, классификацию, инструкцию, резюме, структуру	Мозговая атака. Ситуационный анализ
2.	Применять	Практиковать, реализовывать, выполнять, демонстрировать, решать, моделировать	Разработать продукт (алгоритм, стратегию, модель, визуализацию)	Дискуссия. Организация самостоятельной работы учащегося
3.	Анализировать	Проверка, тестирование, оценка, измерение	Проверить продукт, оценить по критериям, написать рецензию, сделать работу над ошибками	Консультация
4.	Создавать	Строить, проектировать, создавать, генерировать, формулировать	Создать веб-квест, проектную основу, сценарий. Публичное выступление	Консультация. Метод проектов
5.	Кооперироваться	Взаимодействовать, партнерствовать, создавать совместно, делегировать, управлять, сотрудничать	Отчеты и рефераты	Метод проектов. Обучение в малых группах сотрудничества Ролевая, деловая игра
6.	Творить	Переосмысливать, изобретать, нарушать, пересматривать, расширять, трансформировать, внедрять инновации	Защита проекта Защита «портфеля ученика»	Метод проектов

Сегодня в мире, наполненном избыточной и местами упрощенной информацией, в том числе на педагогические темы, умение применять прагматические подходы для совершенствования профессиональной деятельности увеличивает конкурентоспособность педагога. Прагматическое знание позволяет

обрести способность к осмысленному разрешению любой сложной ситуации, осознанию профессиональных ошибок, которые истинный профессионал всегда превратит в стартовую точку для достижения успеха.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. М., 1989. 219 с.
2. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А.Колесникова, Е.В.Титова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под редакцией Полат Е.С. М.: Академия, 2009. 272 с.