



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗВЕСТИЯ

Российской академии
образования



№ 3
2024

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово главного редактора О. Ю. Васильевой 6

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В.	Семья: ее истоки, ценности и значение	7
Мартынов В. Г.	Ценностные ориентиры образования периода цифровой трансформации	22
Осмоловская И. М.	Об основных направлениях развития образования в России	34
Боргояков С. А., Уба Е. В., Феоктистова Н. А., Баграмян Э. Р.	Научные центры Российской академии образования как платформы инновационного развития отечественной системы образования	47
Савенкова Л. Г.	Искусство в школе — условие развития эмоциональной сферы	64

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Овчинников А. В., Куровская Ю. Г.	Реформирование отечественного образования в 1980-е годы.	74
--	---	----

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Общее образование

Оржековский П. А.	Векторная модель методов обучения и перспективы её использования.....	89
--------------------------	---	----

Среднее профессиональное образование

Муравьева А. А., Олейникова О. Н.	Системный подход к оптимизации подготовки кадров для СПО	102
--	--	-----

Высшее образование

Кузнецов А. Н.	Оценка реализации компетентностного потенциала подготовки в вузе	117
Хайрова З. Р., Гани С. В., Брель Е. Ю.	Особенности психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации высшего образования: результаты мониторинга	126

<i>Собкин В. С., Адамчук Д. В., Смыслова М. М., Коломиец Ю. О.</i>	Аспирант в сфере наук об образовании: удовлетворенность обучением в аспирантуре	141
<i>Гринишкун В. В., Суворова Т. Н., Шунина Л. А.</i>	О необходимости формирования цифровой образовательной среды для подготовки будущих педагогов.....	162
<i>Золотарева А. В., Груздев М. В.</i>	Обзор практик и тенденций подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей в Российской Федерации.....	181
<i>Гончарова О. В.</i>	Воспитательный потенциал современных форм организации дополнительного образования	202

МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ

<i>Акишина Е. М., Кашекова И. Е., Колосова С. Н.</i>	Инновационная деятельность как стимул к саморазвитию учителя	218
<i>Пивовар Е. И., Катагощица М. В.</i>	Научно-методические основы формирования гражданской позиции учителя в отражении новой истории России и стран СНГ .	232

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

Памяти Людмилы Леонидовны Босовой	248
---	-----

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77–37861 от 21.10.2009

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Минобрнауки России; в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и размещен на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

К публикации принимаются научные статьи
по следующим специальностям:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Учредитель: Российская академия образования

Адрес редакции: 119121, г.Москва, ул. Погодинская, д.8

Тел.: +7 (499) 245-07-84

E-mail: IzvestiyaRAO@yandex.ru

Сайт: <https://rusacademedu.ru/journal-news-rao/>

Периодичность: 4 номера в год

Тираж 300 экз.

Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro

Объем 248 стр.

Подписано в печать: 28.11.2024. г.

Заказ №

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят не принимать посторонних предложений о публикации в журнале.



ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА,
ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА

Васильева Ольга Юрьевна, академик РАО, доктор исторических наук, профессор

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Басюк В. С. — академик РАО, доктор психологических наук, доцент

Иванова С. В. — академик РАО, доктор философских наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Богданов С. И. — член-корреспондент РАО, доктор филологических наук, профессор

Босова Л. Л. — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Галажинский Э. В. — академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Гарбовский Н. К. — академик РАО, доктор филологических наук, профессор

Левицкий М. Л. — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Лубков А. В. — академик РАО, доктор исторических наук, профессор

Малых С. Б. — академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Онищенко Г. Г. — академик РАН, доктор медицинских наук, профессор

Панарин А. А. — доктор экономических наук, профессор РАО

Реморенко И. М. — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент

Стриханов М. Н. — академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Тарасов С. В. — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Филиптов В. М. — академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Акишина Е. М.* — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
- Байрамов В. Д.* — член-корреспондент РАО, доктор социологических наук, профессор
- Богуславский М. В.* — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
- Бондырева С. К.* — академик РАО, доктор психологических наук, профессор
- Брель Е. Ю.* — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент
- Бутова Р. Б.* — кандидат исторических наук
- Гагкуев Р. Г.* — доктор исторических наук
- Дёмин В. М.* — доктор педагогических наук, профессор
- Елкина И. М.* — кандидат педагогических наук, выпускающий редактор
- Кравчук В. В.* — кандидат философских наук, доцент
- Лазуренко С. Б.* — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
- Мачинская Р. И.* — член-корреспондент РАО, доктор биологических наук, профессор
- Метелкин Д. А.* — кандидат социологических наук, доцент
- Мухин М. Ю.* — доктор исторических наук, профессор
- Овчинников А. В.* — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук
- Орешкина А. К.* — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
- Савенков А. И.* — академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
- Садовникова Ж. В.* — кандидат педагогических наук
- Силантьев Р. А.* — доктор исторических наук, профессор
- Степанов П. В.* — доктор педагогических наук, профессор РАО
- Суворова Т. Н.* — доктор педагогических наук, профессор
- Тихомирова Т. Н.* — академик РАО, доктор психологических наук, профессор
- Филатова Ю. О.* — доктор педагогических наук, доцент



*Уважаемые коллеги, дорогие друзья, читатели и авторы журнала
«Известия Российской академии образования»!*

Российская академия образования возвращается к выпуску собственного научного журнала «Известия Российской академии образования». Теперь РАО является единственным его учредителем.

Издание собственного научного журнала является для нас возможностью вернуться к традиционному для РАО направлению работы, объединить потенциал, опыт и наработки ведущих ученых нашей страны, тиражировать результаты их важнейших исследований. Во времена, когда не было интернета, работы сотрудников АПН СССР, правопреемницей которой является РАО, издавались тиражами в десятки и сотни тысяч экземпляров. Брошюры Всесоюзного общества «Знание», «Новое в жизни, науке и технике», серия «Педагогика» попадали не только в каждую школу, но и в почтовые ящики многих учителей. На страницах этих научно-популярных изданий ведущие ученые Академии в простой и доступной форме рассказывали учителям о достижениях педагогической науки. Так вся страна узнавала о достижениях АПН, а ученые были всегда слышимы теми, для кого они трудились в институте и лаборатории, опытно-экспериментальных школах. Сегодня пришло время возродить эту добрую традицию и наш журнал «Известия Российской академии образования».

Уважаемые коллеги! Все материалы, с которыми вам предстоит знакомиться, проходят тщательный отбор и рецензирование ведущими учеными. Журнал «Известия РАО» станет открытой экспертной площадкой по обсуждению новейших педагогических исследований, создаст возможности для публикации интересных материалов ученых не только Российской академии образования, но и всей страны, даст возможность проявить себя начинающим ученым и аспирантам.

Этот журнал — еще одна связующая нить между Академией и нашими региональными и университетскими научными центрами, инновационными площадками. На его страницах мы планируем освещать интересный опыт наших партнеров, результаты научных исследований, проводимых в регионах.

Мы намерены развивать журнал, обогащать его рубрики новыми научными направлениями, поддерживать высокое качество публикуемых материалов.

Уверены, сообщая мы добьемся успехов!

*Главный редактор, президент РАО, академик РАО
О. Ю. Васильева*



УДК: 37

Семья: ее истоки, ценности и значение

Васильева¹ О.Ю., Басюк² В.С., Иванова³ С.В.

^{1,2,3}ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация

¹ SPIN-код 6027-8207, ORCID 0009-0008-6009-2222,

² SPIN-код 5404-0727, ORCID 0000-0002-2448-0673,

³ SPIN-код: 5056-6697, ORCID 0000-0002-9101-6213

Аннотация. В статье показано научное обоснование Года семьи, обзорно рассмотрен ряд позиций, касающихся истории российской семьи, ее состояния в разных сословиях, общих признаках и различиях. Достаточно полно представлен мировой аксиологический кризис в части его воздействия на семью и ее ценности в западном мире, об опасностях подобных воззрений для современной молодежи, включая российскую молодежь. Рассмотрены проблемы семьи и формирования семейных ценностей в современной ситуации. На основании обращения к современным исследованиям взглядов молодежи на семью показаны некоторые пути решения возникающих проблем, ряд задач, которые стоят перед педагогической наукой и образовательной практикой.

Ключевые слова: семья, Год семьи, аксиологический кризис, семейные ценности, молодежь, история семьи.

Family: Its Origins, Values And Meaning

Vasilyeva¹ O.Yu., Basyuk² V.S., Ivanova³ S.V.

^{1,2,3} Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

¹ SPIN-код 6027-8207, ORCID 0009-0008-6009-2222,

² SPIN-код 5404-0727, ORCID 0000-0002-2448-0673,

³ SPIN-код: 5056-6697, ORCID 0000-0002-9101-6213

Abstract. The article presents the scientific basis for the Year of the Family, provides an overview of a number of positions concerning the history of the Russian family, its state in different classes, common features and differences. The global axiological crisis is presented in full in terms of its impact on the family and its values in the Western world, and the dangers of such views for modern youth, including Russian youth. The problems of the family and the formation of family values in the modern situation are considered. Based on an appeal to modern studies of youth views on the family, some ways of solving emerging problems and a number of tasks facing pedagogical science and educational practice are shown.

Keywords: family, Year of the Family, axiological crisis, family values, youth, family history.

Введение

2024 год объявлен в Российской Федерации Годом семьи [17]. Многие вспомнили, что 2008 год уже объявлялся Годом семьи. Так есть ли в этом необходимость? Обосновать такую необходимость очень просто, многими причинами:

— как представители системы образования, начнем с воспитания. С семьи начинается воспитание детей, и как бы ни была велика роль государственных и гражданских институтов воспитания — детского сада, школы, организаций профессионального и высшего образования, кружков и спортивных секций, общественных и политических организаций — первичные, лежащие в личностной структуре человека основания закладываются в семье, с первых минут и часов жизни человека. И на протяжении всей человеческой жизни семья оказывает главенствующее влияние;

— не только ученые и политики, но и все люди понимают, что происходит с ценностями в глобальном мире, какой силы бушует аксиологический кризис, как он разрушает самые основы семьи, ее корни, начиная с того, что в системе «западных ценностей» эти основы повержены и изначальные представления о семье разрушены; семьей называются разнообразные микрогруппы людей, непонятно чем и как связанные, созданные зачастую только для гедонистических, эпатажных целей, противоречащих биологической природе и духовным потребностям человека. Если в нашей стране мы хотим сохранить и укрепить традиционные нравственные ценности, то начинать надо опять же с основ — семейных ценностей, ценностей семьи как структуры, включающей маму и папу, детей, а среди народов нашей страны есть еще и понятие большой семьи, в которую входят бабушки и дедушки, семьи братьев и сестер — большой круг родных, близких друг другу людей;

— наша страна, как всем известно и чем мы все гордимся, занимает шестую часть суши, также нам всем хорошо известно, что населения на этой огромной территории не вполне достаточно, и только семья может увеличить количество жителей страны, следовательно, пристальное внимание и забота о семье со стороны государства помогает решать эту важную задачу. Семьи должны быть большими не только как широкий круг родственников, в семьях должно быть больше детей, к этому сегодня призывает государство;

— семья — основа общества, как принято было говорить в советское время, «ячейка государства и общества», благополучные семьи создают

благополучие государства, члены семьи разумно подходят к ситуации в стране, глубоко анализируют происходящее в стране и за ее границами с позиций благоденствия семьи, будущего своих детей и спокойной старости своих родителей, поэтому их невозможно подбить на неразумные (а подчас — и экстремистские) действия. В хорошей семье, при внимательном отношении родителей к воспитанию дети растут думающими, порядочными, добрыми, сохраняющими критическое мышление и умеющими оценивать последствия своих поступков;

— названы объективные причины, однако есть и еще одна, самая ценная и важная для каждого человека — счастье, удовлетворенность жизнью и ее полнота. Огромное количество психологических и социологических исследований на эту тему и даже попытки вывести индекс счастья свидетельствуют о том, что у абсолютного числа людей счастье связано с семьей, с успешностью членов семьи, с ожиданиями каждого человека, что у него есть место, где его любят, ждут и всегда готовы прийти на помощь.

Истоки и краткая история российской семьи

Практически все высказанные во Введении положения послужили и первичными основаниями для появления семьи. Обращаясь к истокам зарождения семьи, мы видим необходимость ее создания. Впоследствии по разным причинам были забыты эти истоки и цели создания семьи, а об истоках нельзя забывать.

Прошли сотни лет, меняется многое в семейных законах и устоях, и тем не менее сохраняется суть, которая заключается в теплых отношениях, любви и заботе. Все это отразилось в устном народном творчестве, поговорах и пословицах: «В семье любовь да совет, так и нужды нет», «Вся семья вместе, так и душа на месте», «В дружной семье и в холод тепло».

Если сравнить изменения, произошедшие за века становления российской семьи, то они окажутся значительными: в настоящее время вступают в брак не ранее 18 лет, в Древней Руси брачный возраст мог оказаться гораздо более ранним. Так, Князь Всеволод Юрьевич Большое Гнездо выдал дочку Верхуслану замуж в 8 лет. Жениху Ростиславу было в ту пору 16 годков» [10, с. 48]

Также известный исторический факт, что до Крещения Руси мужчина мог иметь несколько жен, это зависело только от его возможности содержать определенное количество жен и детей. Крещение Руси все изменило, стал цениться брак, в котором были два родителя и дети.

Разводы на протяжении столетий были большой редкостью.

Мы коснемся крестьянских семей, коих было большинство в сравнении с другими сословиями. В одной семье проживало несколько поколений. Представители старшего поколения, принимая в дом новую молодую семью, были уверены, что они, помогая молодым сейчас, став пожилыми, не останутся без внимания. Такого понятия как пенсия не было, а тяжелый физический труд был уже не под силу старикам, однако они пользовались огромным уважением — «Молодой работает, старый ум дает», старались помогать по хозяйству до своего последнего часа: ухаживали за домашними животными, нянчили маленьких детей, делали по хозяйству все, что было по их возможностям. И на них падала немалая часть забот, потому что надо было и детей научить премудростям домашнего хозяйства, ведь дети с 5–7 лет уже помогали по дому, а в 9–12 — занимались трудом наравне со взрослыми.

Все понимали в семье свою зависимость друг от друга, понимали, что счастье и спокойствие возможно только в дружном доме, и при всех жизненных перипетиях старались поддерживать друг друга. Картина не была, конечно, идиллической, но строгие правила и устои не позволяли разгораться конфликтам. Здесь важным был принцип иерархии, подчинения друг другу: старшие младшим, женщины мужчинам и т.д. Детей с рождения готовили к их ролям: мужа, жены, брата, сестры, сына, дочери. Особую роль играли в жизни людей крестные родители, это не было формальностью, и к выбору крестного, и к согласию стать крестным отцом или крестной матерью относились очень серьезно. Ведь в случае какой-либо беды крестные родители заменяли настоящих.

Жизнь крестьянской семьи подвергалась множеству испытаний: мужчину могли забрать на воинскую службу, которая длилась 25 лет, и он, если и возвращался, то уже больным и очень немолодым; в период крепостного права самодуры-помещики нередко продавали крепостных, разлучали семью, отрывали мужей от жен, детей от родителей, не заботясь о чувствах людей; родителям при большой семье приходилось, чтобы прокормить детей, отдавать еще маленьких детей в «люди», в «ученики». Горем и болью страданий тысяч и тысяч людей наполнены страницы классической русской литературы: Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, В. Г. Короленко, Н. А. Некрасова, Ф. М. Достоевского и мн. др.

Жизнь российской крестьянской семьи широко отражена в народном творчестве, в ремесленном производстве (глиняных изделиях и др.), во мно-

жестве живописных полотен (В. Маковского, В. Васнецова, И. Билибина, Е. Бёма, А. Рябушкина, А. Венецианова, Б. Кустодиева и мн. др.).

Другое дело — семья дворянская, включая семьи высшей аристократии. Там не было проблем с обеспечением старости, тяжелым трудом ради пропитания и многих других забот крестьянства, схожесть была в основном: православном воспитании, уважении к старшим, к императору, государственной власти, на первом месте было воспитание патриотизма и формирование понятий о чести и достоинстве дворянина, о преданности семье, а также прививались навыки чистоплотности, воздержанности, строгости и умеренности во всем, давались умения ухаживать за собой и своим гардеробом, управлять домом и всем помещичьим хозяйством и мн. др.

Конечно, история и литература полны множества разнообразных примеров, но в своей основе воспитание было таковым, все отступления от правил, пороки осуждались, в том числе вплоть до осуждения всем обществом. Дворянское общество осуждало нарушение клятвы в отношении подчинения власти императора и государства, неравные браки, супружеские измены и иные отступления от писанных и неписанных правил. Так, известно, что восстание декабристов 25 декабря 1825 года не было принято дворянством в целом, но поведение, достоинство сосланных декабристов и подвиг их жен, последовавших добровольно за мужьями в ссылку, вызывали всеобщее уважение. В дворянских семьях были одобряемы браки по расчету, и на чувства молодых мало обращали внимание. Однако неравный брак по любви однозначно осуждался: не был признан обществом брак Н. П. Шереметьева (заметим — камергера!) с бывшей его крепостной, актрисой П. И. Ковалевой-Жемчуговой, уже в XX веке Император Николай II наказал лишением всех чинов, наград, поместий и доходов своего родного дядю Великого князя, генерала от кавалерии Павла Александровича, вдовца, позволившего себе морганатический брак с разведенной О. В. Пистолькорс. Он был полностью прощен только в годы Первой мировой войны и служил далее в армии, а его супруга в знак уважения к ее помощи раненым на войне в 1915 году получила титул княгини Палей. Еще более резко осуждались внебрачные отношения. Не будем обсуждать множество литературных примеров, вспомним о несчастной судьбе О. А. Денисьевой, которая в течение 14 лет была возлюбленной Ф. И. Тютчева, намного ее старше и женатого. Она не была прощена

родителями даже после рождения троих детей, вела затворнический образ жизни, потому что двери всех аристократических домов обеих столиц были для нее закрыты. Надо отметить, что вина за измену и неподобающее поведение возлагалась обычно на женщину. Ведь, к примеру, самому Тютчеву не было отказано от приемов.

Основное во всех семьях, независимо от сословной принадлежности, это любовь к детям, внимание друг к другу, забота о чести и достоинстве семьи и всех ее членов; строгость и требовательность в воспитании любви к Родине, долга перед Богом, Государем, страной и семьей; сохранение и поддержание духовных традиций, связей с Церковью, милосердия и любви к ближнему.

Семья в современных условиях

Наступил активный период обсуждения семейных ценностей, в купе с этой темой обсуждается роль семьи в духовно-нравственном и патриотическом воспитании. Несомненно, это касается в первую очередь нашей страны и связано с Годом семьи, объявленным Указом Президента Российской Федерации [17].

Переходя к исследованию современной семьи, мы разделим вопрос на две части, что очевидно. Обратимся к тому, что происходит с семьей, самим понятием семьи в западном мире, а затем изучим состояние современной российской семьи.

Что происходит с семьей в западном мире?

Относительно многих западных стран вопрос о семье и ее ценностях стоит особым образом. Нравственное состояние западного общества в настоящее время находится в упадке. Там явным образом отмечается аксиологический кризис, который представляется, в современном видении, необходимостью дать личности свободу выбора в условиях многообразия и толерантности ко всему и вся. Суть аксиологического (ценностного) кризиса заключается среди прочего в активизации внедрения так называемых свободных ценностей западного мира, он оправдывается современными философами (например, Ю. Н. Харари и рядом других), быстрым развитием таких направлений философии как трансгуманизм, постгуманизм и др. «Учитывая, что один из основных принципов, признаваемых и проповедуемых постмодернизмом, это множественность, то в этом случае не стоит удивляться, что этик мо-

жет быть множество, традиционные нравственные принципы и устои будут и далее размываться... Каждый человек, сообщество или государство могут подобрать себе «удобные» ценности и даже сформировать новые ценностные представления, трансформировать свои прежние принципы, поступившись ими ради политических или бизнес-выгод» [8]. Наилучшим образом характеризует современную ситуацию термин «хаосмос» (как нетрудно догадаться, от слов «хаос» и «космос»), созданный постмодернистами Ж. Делёзом и Ф. Гваттари еще в 1970-е годы, который они в целом описали так: «В мире царствует два начала: шизоидное начало творческого становления и параноидальное начало удушающего порядка» [6]. Иными словами, прослеживается позиция о том, что традиции и ценности («удушающий порядок») мешают творческому развитию личности.

Однако в те же годы другой постмодернист Ж. Бодрийяр создает так называемый «апокалиптический подход», реализацию которого он видит в девальвации «вечных ценностей», в опасности для личности не сформировать собственную индивидуальность, не имея опоры на усвоенные ценности, на установление связей с традициями [3].

На этих двух позициях дискуссия философов не закончилась, и здесь нам интересна третья концепция постмодернистов в изложении М. Фуко. Он соглашается с Делезом и Гваттари о тотальном подавлении свободы личности «вечными ценностями», однако он призывает не разрушать их, а освоить личности эти ценности, традиции, установки, и, оттолкнувшись от них, сформировать собственные представления о себе и о мире; зная эту среду, преодолеть ее сопротивление, не подчиняться этому в целях «самосозидания», «самоспасения», «заботы о себе». М. Фуко описал «техники себя»: «техники себя позволяют индивидам осуществлять определенное число операций на своем теле, душе, мыслях и поведении, и при этом так, чтобы производить в себе некоторую трансформацию, изменение и достигать определенного состояния совершенства, счастья, чистоты, сверхъестественной силы» [18].

Переходя от теории, которая, несомненно, оказывает влияние на практику и в то же время ее описывает, отметим особые конкретные цели воспитания подрастающего поколения и даже взрослого населения в ряде западных стран. В западных странах предпринимаются все меры к формированию у детей и молодежи безынициативности, отсутствию критического мышления и отказа от активной жизненной позиции, все

это замещается воспеванием всего «своего» при отказе и неуважении к «несвоему», гедонистического отношения к себе и миру, эгоцентризма, свободы выбора. Однако этот выбор касается не только общественно-политической жизни, профессиональной деятельности, личных отношений, он стал касаться и выбора собственной телесности. То, что когда-то только предполагал М. Фуко, стало явью.

В связи с этим заявление о свободе личности является определенным лукавством, зачастую оно продиктовано интересами транснациональных корпораций, говоря грубо, жадной наживы, так как подобная «свобода», призывы к младшим школьникам задуматься над тем, кем бы они хотели быть (мальчиком или девочкой), запретом родителям знать, что делается с ребенком в школе, вплоть до применения там лекарственных средств, влияющих на изменение пола ребенка. Следовательно, наблюдается отсутствие какой бы ни было заботы о здоровье ребенка, пренебрежение к позиции семьи. Постоянно наблюдаемое (эти факты широко известны) игнорирование интересов традиционной семьи (мужчины, женщины и детей), возвеличивание, безудержная реклама нетрадиционных пар, трансгендеров и т.п. ведет к разрушению традиционных ценностей и формированию «ценностей», удобных якобы личности, но на самом деле выгодных политическим элитам и деловым кругам в определенных целях. И в этом случае бессильна даже церковь, во многих странах в католических храмах происходят венчания нетрадиционных пар. Католические священники проповедуют с соборных кафедр «новые» ценности, призывают к толерантности и одобрительному признанию того, что во все века цивилизационного развития человечества признавалось «содомским грехом».

Таким образом, вопрос о семье в западном мире разрешается сложно. Отметим три вывода для того, чтобы понимать, под каким воздействием находится семья как традиционная институция общества и в мире, и в России. Первый вывод: традиционная семья в западном мире находится в худшей, ущемленной позиции относительно однополых и трансгендерных пар, причем эта дискриминация касается и воздействия на детей, и на получение престижной работы по многим профессиям, особенно — творческим, отражается даже на сюжетах о традиционной семье в искусстве (театре, кино и т.д.), самое главное — осуществление диктата властей в отношении воспитания детей в семье и школе. Второй вывод: чрезмерное, явное внимание и пропаганда нетрадиционных от-

ношений вызывает стремление поискать причины. И за ними не надо далеко ходить — они очевидны: в числе первой причины — интересы крупнейших фармкомпаний, производящих гормональные препараты, интересы определенного медицинского сообщества, зарабатывающего на операциях по смене пола (количество этих операций растет, а возраст лиц, подвергшихся операциям, снижается). Третий вывод: негативное влияние, растление общества в целом нетрадиционными парами, которые отличаются стремлением к публичности, эпатажу, активными методами вовлечения в свой круг.

Приведем слова К. Маркса о том, что «семья должна развиваться по мере того, как развивается общество, и должна изменяться по мере того, как изменяется общество точно так же, как это было и в прошлом. Она представляет собой продукт общественной системы» [12]. Эти слова являются аксиомой.

Современные авторы, также говоря о влиянии общества и эпохи на воспитание в семье [2], обращаются к словам А. С. Макаренко, близким по смыслу к аксиматичному выражению К. Маркса, но уже в отношении к иному «продукту» (не семье, а личности): «Проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества. Это положение сразу снимает с нашего продукта идеальные хитоны. Нет ничего вечного и абсолютного в наших задачах. Требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена. Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования, причем изменения эти будут вноситься постепенно, по мере роста и совершенствования всей общественной жизни» [11].

И мы видим именно такое состояние западного общества, каковой является в этом обществе семья. Когда мыслитель-классик и семьянин с шестью детьми К. Маркс говорил о развитии семьи, вероятно, он и помыслить не мог о степени того упадка, к которому пришел западный мир.

Для нашей страны западное влияние — это существенный фактор, который мы не можем не учитывать в нашей работе с семьей. Мы не можем не говорить об этих реалиях ряда стран западного мира, потому что с их стороны оказывается давление и на нашу страну, на наших граждан, на нашу молодежь.

Современная семья в России

Исходя из научных источников, можно вывести наблюдение, что, начиная примерно с 1990-х годов или даже с конца 1980-х, отмечается трансформация семьи, которая в конце концов привела, по мнению исследователей, к тому, что следует перейти от понятия «традиционная семья» к понятию «современная семья» [9]. Какие основания для этого имеются или, иными словами, какие отличия существуют? В результате анализа многих источников и собственных наблюдений назовем следующие отличия:

- отсутствие семейных связей, основанных на общности производственных интересов, общего труда, единого ремесла, профессии, связывающего несколько поколений (старшее поколение, родителей, детей);
- ослабление внутрисемейных связей (замена «семьецентризма» эгоцентризмом каждого члена семьи: причем отмечается и такое воспитание, которое ведет к формированию у детей эгоизма и эгоцентризма, в итоге — происходит автономизация всех членов семьи);
- изменение состава семьи (редко встречается проживание взрослых детей с пожилыми родителями, изменяется понятие «большой семьи», так как даже встречи поколений становятся довольно редкими);
- сокращение числа детей в семье либо отказ от рождения детей (западное течение — «чайлдфри»);
- уменьшение роли семьи в социализации детей;
- сокращение внимания родителей к детям, к их развитию и воспитанию (замещение этого внимания деятельностью школы, внешкольных организаций либо вниманием ребенка к гаджетам);
- «либерализация» отношений между супругами;
- подмена законно оформленных браков гражданскими.

Важно обратиться и к исследованиям-опросам, например, об отношении студенчества к семейным ценностям. В качестве примера рассмотрим результаты опроса студентов, приведенные исследователями Л. А. Ибрагимовой и И. Д. Мехдиевой из Нижневартковского государственного университета. Процитируем результаты, потому что сравнение с другими научными источниками и нашим взглядом показывает, что эти результаты отражают средние позиции по стране: «...на формирование традиционных семейных ценностей доминирующее влияние всегда оказывала семья, однако в современном мире это влияние трансформировано СМИ, бесконечным потоком информации, факторами глобализации

и другими; в ценностных установках молодых людей сильны российские традиции отношения к семье, к родству, к родительству, к браку; для современной студенческой молодежи модель традиционных семейных ценностей, в целом, сохраняется. Так, все, принявшие участие в работе фокус-группы (64 человека) планируют создать семью и иметь детей в будущем. Однако почти половина участников эксперимента (27 человек) не считает обязательной регистрацию брака или не спешит его регистрировать; возможности образовательного пространства вуза располагают средствами и ресурсами для формирования, закрепления и сохранения традиционных семейных ценностей у обучающейся молодежи» [7].

Представляется необходимым обратиться к некоторым авторам и исследованиям, которые в настоящее время находятся в кругу изучаемых учеными, пишущими о семье и семейных ценностях. Нельзя сказать, что таких исследователей много, также можно заметить, что среди них немало тех, которые изучают эту проблему на протяжении четверти века и наблюдают некоторые изменения.

Авторы Т. А. Рассадина, Е. И. Репина, преломляя свою позицию через взгляд молодежи, объясняют трансформацию социального института семьи как «вытеснение или замещение ее социализирующей функции другими социальными институтами, например СМИ, массовой культурой, другими» [14]. Также авторы называют формы современного «брака» (брачных и около-брачных отношений): «сожитительство, гостевой брак, гражданский брак, бизнес-брак, групповой брак, однополый брак/союз/сожитительство» [14]. Другие исследователи также выделяют формы «семейных» отношений (свободные отношения, однополые браки, семьи с гедонистическими ценностями, не планирующие детей, семьи-отшельники и др.) и в числе основного фактора, влияющего на мнение молодежи в отношении семьи, называют СМИ [7].

Л. О. Володина, которая от исследования русской крестьянской семьи во второй половине XIX века перешла к изучению семьи в современной социокультурной ситуации, пишет, что «широкое распространение получают индивидуалистически ориентированные системы ценностей с таким приоритетом, как свобода выбора брачного партнера и форм совместной жизни» [4].

При этом разные авторы в последние годы (2019–2023) отмечают не только негативные, разрушительные тенденции, но и стремление к созданию семьи (однако цели нередко прагматичны, вопрос рождения

детей отсрочен, обязательность заключения брака подвергается сомнению). Наличие у молодежи чрезвычайно широких взглядов на семью и брак, допущение возможности разных форм семейных отношений (пусть даже и не у них лично) говорит о том, что именно в последние годы воздействие СМИ усиливалось, а педагогическое целенаправленное влияние было не столь мощным, как нужно. В глобальном мире нередко оказывается, что о многих ценностях, нравственных позициях, которые казались незыблемыми, надо говорить вновь и вновь. Это заставляет нас обратиться к тому опыту, который у нас был буквально 30 лет назад. Видимо, осмысление быстрых изменений в 1990–2000 годах вызвали внимание к рассмотрению феномена семьи в России, оценке ее состояния на тот момент и предложений о путях сохранения отечественных семейных ценностей. Даже общий взгляд на эти воззрения вызывает уверенность, что там ощутимы следы советских социологических, педагогических научных традиций.

Исследователи 1990-х гг. (В. М. Розин, С. И. Голод и др.) рассуждают о ценностях семьи, относя к таковым: «любовь, уважение к личности, культуру взаимоотношений, поиск компромисса»; «адаптацию супругов, означающую их совместимость в духовной, психологической, информационной, культурной и бытовой сферах»; «интимность, понимаемую как симпатия, эротическая привязанность, расположенность и признательность»; «автономность, позволяющая индивиду развиваться в творчестве, профессиональной и общественной деятельности» [5, 15].

До настоящего времени среди ученых считается наиболее полной классификация функций семьи, разработанная М. С. Мацковским и представленная в его монографии «Социология семьи» еще в 1989 году [13]. Мацковский определяет все функции как взаимосвязанные и взаимодополняющие и называет следующие: «репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-бытовую, экономическую, сферу первичного социального контроля, сферу духовного общения, социально-статусную, досуговую, эмоциональную и сексуальную функции» [13].

А. И. Антонов и В. А. Борисов определили семейные роли: «наведение порядка и уюта в доме, приготовление пищи, уход за ребенком, исполнение материнских и отцовских обязанностей, рациональное ведение бюджета, внимание и забота друг о друге, совместное проведение досуга, хорошие взаимоотношения с родственниками партнера, сексуальные отношения, рациональная организация жизни семьи, создание материальной основы

семейной жизни, поддержание социальных контактов, знание психических особенностей друг друга» [1]. В связи с этим главной ценностью семьи авторы назвали «готовность супругов к исполнению семейных ролей...» [1].

Психолог В. Ф. Сафин довольно точно показал «самоопределение личности в семейно-бытовой сфере» через «соотнесение "хочу" — "могу" — "имею" — "требую" относительно супруга (супруги) и семейных отношений...» [16].

Указанные роли и самоопределение личности в семье через усвоение своей роли и своих функций создают определенный фундамент и ясность в семейных отношениях, а понимание этих ролей и границ своего «я» молодежью дает шанс на то, что ожидания от брака не окажутся завышенными. Эти роли дают понимание того, что жизнь в семье практически исключает только ожидание от жизни удовольствий, что счастье нужно созидать, творить совместно и что всякая радость рождается в результате определенного труда, как душевного, духовного, так и физического. Ведь можно предположить, что превышающее количество разводов в сравнении с количеством заключенных браков на протяжении уже многих лет связано в первую очередь с неисполнением ожиданий, эгоизмом и непониманием своих функций, своих ролей и своей ответственности в семье.

Заключение

Этот краткий анализ показывает общую картину, которая доказывает необходимость Указа Президента Российской Федерации В. В. Путина, объявляющего 2024 год — Годом семьи. Этот Год должен стать началом, толчком, основой для полной оценки современного состояния семьи, для прогнозов в отношении развития будущей семьи в условиях значительных аксиологических рисков, предупреждения рисков с учетом влияния западных растлевающих тенденций. Все это может быть только на основе разработки концептуальных оснований современной семьи, выработки этических нравственных основ построения семьи в настоящем и будущем и главное — воспитания будущих членов российской семьи, осознающих роль семьи в своей успешной жизни, основывающихся на наших традиционных ценностях и идеалах.

Очевидно, что в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования началась работа с молодежью

по вопросам семьи, проводятся анкетирования по выяснению отношения к семье, к воспитанию детей. Надо активизировать эту работу, сделать ее системной и постоянной, важной для молодежи, и, конечно, развивать на основе научных разработок.

Список литературы

1. Антонов А. И., Борисов В. А. Кризис семьи и пути его преодоления. М., 1990.
2. Басюк В. С., Журавлёва И. А. Научное становление феномена самоопределения в развитии личности: философско-психолого-педагогический анализ // Ценности и смыслы. 2024. № 4 (92). С. 42–67.
3. Бодрийяр Ж. Забыть Фуко. Перевод с франц. Д. Калугина. СПб: издательство «Владимир Даль», 2000. 160с. (Впервые опубликовано: Baudrillard, Jean. Oublier Foucault. Paris, 1977).
4. Володина Л. О. Ценности семейного воспитания в контексте российского законодательства (историко-педагогический аспект) // Пенитенциарная наука. 2019. Т. 13, № 3 (47). С. 433–441.
5. Голод С. И. Будущая семья: какова она? Социально-правовой аспект. М., 1990.
6. Делёз Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато. Капитализм и шизофрения. Пер. с франц. и послесл. Я. И. Свирского, науч. ред. В. Ю. Кузнецов. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. 895с. (Впервые опубликовано: Deleuze, Gilles. Rhizome. Introduction. Paris, 1976).
7. Ибрагимова Л. А., Мехдиева И. Д. Семейные ценности в представлении современных студентов // Ценности и смыслы». 2023. № 6 (88). С. 120–133.
8. Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 7–29.
9. Ковалева А. В. Интерпретация системы семейных ценностей и ее компонентов в современном обществе // Ученые записки ТОГУ (Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск). 2010. Том 2, № 1, С. 28–36.
10. Колтакова О. Как жили в Древней Руси М.: «Печатная слобода». 2015. 143с.
11. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. М.: Педагогика, 1972. 336 с.
12. Маркс К. Конспект книги Льюиса Г. Моргана «Древнее общество» // Маркс К., Энгельс Ф. М.: Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. 1975. Соч. т. 45.
13. Мацковский М. С. Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики / Отв. ред. Г. С. Батыгин. АН СССР. Ин-т социологии. М.: Наука, 1989.
14. Рассадина Т. А., Репина Е. И. Современные тенденции конструирования семейно-брачных отношений: взгляд молодежи // Социально-гуманитарные знания. 2019. № 5. С. 109–136.
15. Розин В. М. Судьба многодетной семьи. М., 1990.
16. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск: Свердловский ГПИ, 1986. 142 с.
17. Указ Президента Российской Федерации «О проведении в Российской Федерации Года семьи». 22 ноября 2023 г. Электронный ресурс: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72792>
18. Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Колледж-де-Франс в 1982–1983 уч. году. Пер. с франц. А. Погоняйло. СПб: Наука, Ленинградское отделение, 2007. 680с.

Сведения об авторах

Васильева Ольга Юрьевна — академик РАО, доктор исторических наук, профессор, президент РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации.

Басюк Виктор Стефанович — академик РАО, доктор психологических наук, вице-президент РАО

Иванова Светлана Вениаминовна — академик РАО, доктор философских наук, профессор, главный ученый секретарь президиума РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации

Vasilyeva Olga Yuryevna — Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Historical Sciences, Professor, President of the Russian Academy of Education, Honored Scientist of the Russian Federation

Basyuk Viktor Stefanovich — Vice-President of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education

Ivanova Svetlana Veniaminovna — Chief Scientific Secretary of the Presidium of the Russian Academy of Education, Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Honored Scientist of the Russian Federation

Ценностные ориентиры образования периода цифровой трансформации

Мартынов В. Г.

Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина».

E-mail: martynov.v@gubkin.ru.

В статье рассмотрены особенности российской культуры, основные причины возникновения «культуры отмены». Анализируется содержание культуры информационной безопасности, определяется роль информационной культуры для современного человека, возможности системы образования в воспитании и распространении традиционных российских ценностей.

Ключевые слова: культура, информационная культура, информационная безопасность, «культура отмены», образование, воспитание, традиционные российские ценности.

Value Guidelines of Education in the Period of Digital Transformation

Martynov Viktor G.

National University of Oil and Gas «Gubkin University».

E-mail: martynov.v@gubkin.ru.

Abstract. *The article examines the features of Russian culture and the main reasons for the emergence of “cancel culture”. The content of information security culture is analyzed, the role of information culture for modern people is determined, the possibilities of the education system in the education and dissemination of traditional Russian values are determined.*

Keywords: *culture, information culture, information security culture, “cancel culture”, education, upbringing, traditional Russian values.*

Разговор о культуре, о любой ее форме, виде стал не просто важным, но и жизненно необходимым. События последних лет, анализ итогов проведенных с конца 1990-х реформ, в том числе в системе образования, заставляют обратить внимание на культуру как на стабилизирующее ядро, обеспечивающее единство нации, российскую территориальную целостность, и, естественно, как на один из существенных факторов гражданской идентификации личности. Возможно, данный период будет рассматриваться историками-культурологами как переломный

момент в исторической динамике культуры, повлиявший на фундаментальные принципы, технологии организации и осуществления социальной жизнедеятельности сообществ, а возможно, они отнесут его к одному из череды проблемных этапов в области смыслов и форм коллективного существования человечества. Это определит время. Несомненно, что проблемы имеются, многие явления, которые мы наблюдаем, и противоречат здравому смыслу, и влияют на безопасность общечеловеческого жития.

Одно из негативных социальных явлений — «культура отмены». Дословный перевод с английского — *cancel culture, call-out culture* — выглядит достаточно странно, так как смысл, заложенный в термин, абсолютно противоречит содержанию культуры и скорее соответствует представлению о гуманитарном кризисе. Л. Р. Рустамова, Д. Г. Иванова [8], обращаясь к историческим событиям, находят признаки «культуры отмены», как исключения из социума, во многих исторических периодах, например, в остракизме, борьбе инквизиции, в более поздние годы — в отношении к публичным деятелям, «оскорбившим» общественность словами или действиями. Однако до появления социальных сетей явление не носило столь глобальный характер, масштаб которого проявляется и в способах бойкотирования, объемах распространения ложной информации, затронутых сферах жизни (от личностей, чей вклад в мировую историю и культуру безусловен, до духовных основ государства), и в объекте остракизма — целой страны. В связи с новым объектом «культуры отмены» — Россией, возникает несколько вопросов. Один из них — можно ли без ущерба для собственного развития «отменить» российскую культуру или другую национальную культуру, вне зависимости от того, подарила она миру величайших писателей, художников, композиторов, ученых, педагогов, инженеров, формируясь в общинном коллективизме, в колыбели веков воспитывая традиции нравственности в симбиозе множества локальных культур (что ярко демонстрирует история Российского государства), или ее материальные достижения в мировую копилку на первый взгляд покажутся не столь значимыми, замкнутыми в рамки культуры коренного населения. Если помнить о том, что культура имеет две составляющие — материальную и духовную, а также обратить внимание на способность культур к взаимопроникновению, то за любой локальной культурой следует признать ее безоговорочную ценность для мирового сообщества, и любая «отмена»

весьма опасна для самих инициаторов данного действия.

Второй вопрос: чем опасна наша культура для западного общества, в публичном дискурсе озвучивающего принципы толерантности, гуманизма, и какое содержание в эти принципы закладывают их декларирующие организаторы и сторонники санкций в области культуры?

Для ответа на оба вопроса следует обратиться к истокам возникшего явления, но прежде разграничить наше понимание толерантности и активно навязываемое нам извне в последние десятилетия. Исследуя толерантность как «парадоксальную ценность», М. Б. Хомяков отмечает ее «европоцентризм», даже «англоцентризм», замкнутый в «британско-американский вариант политической теории» [15]. Интересна точка зрения автора на парадоксы толерантности, в частности, на готовность признать право на существование зла, соблюдая принцип демократизма, в то время как моральные устои требуют его искоренения. Т. В. Романова, А. Ю. Малафеев, анализируя толерантность с позиции национальной ментальности, приходят к некоторым существенным для данной статьи выводам: во-первых, толерантность должна предполагать «умение находить согласие с людьми других мнений, убеждений, национальностей, социальных слоёв, политических взглядов»; во-вторых, толерантность не равна терпимости, в-третьих, участники интернет-коммуникаций часто противопоставляют ее нашим российским ценностям и, в четвертых, как результат активного навязывания, она легко превращается в «толерантность» [7]. Безусловно, если речь идет о признании почти девяти десятков гендеров, употребления наркотиков и т.д., то это абсолютно противоречит нашему представлению о добре и зле. Если за этим понятием стоит желание подавить чужую культуру, долгие годы признаваемую как великую и общечеловеческую, то для нас, воспитанных в идеологии интернационализма, это понятие становится радикальным и даже экстремистским.

Радикализм, экстремизм, фанатизм и терроризм не случайно стоят в одном ряду. Кардинально разделяя мир на черное и белое, они стирают иные цвета и оттенки, строя и продвигая идеологию на субъективном восприятии действительности, жестко подавляя инакомыслие. Следует признать, что «культура отмены» — мера не только циничная, но и радикальная. Радикализм, в том числе в области культуры (хотя надо понимать, что за «культурой отмены» стоят политические задачи), лишен критического анализа происходящих событий и явлений и выходит за пределы разумного и рационального. Радикализм — это всегда форма

борьбы за доминирование. Сегодня эта мера с помощью всех возможных механизмов (политика, идеология, информационно-коммуникационное пространство и т.д.) коснулась области культуры в попытках уничтожить все, имеющее российские корни. Обеднит ли это мировую культуру? Безусловно. Остановит ли исторически сложившееся развитие нашей культуры? Очевидно, что не остановит. Но задуматься над вопросом, почему возник запрет на нашу культуру, стоит. Не потому ли, что она вся пронизана духовностью, не декларативно, а по сути ориентирует на коллективизм, на традиционные нравственные ценности гуманистического развитого общества, не на терпимость, а на взаимопонимание и взаимодоверие. К чести российской ментальности стоит отметить, что мы не ввели зеркальных мер и продолжаем изучать мировую культуру во всех ее проявлениях, включая и не характерные нам, но требующие оценки их влияния на развитие мирового сообщества.

«Культура отмены» не установилась внезапно и не настолько напрямую, как нам пытаются доказать, это связано с событиями последних лет.

Корни «культуры отмены» лежат в конфликте интересов, а вернее, культур двух миров, имеющих диаметрально противоположное историческое прошлое. Об этом конфликте писали Н. Я. Данилевский [1], С. Хантингтон [14], К. Д. Ушинский и др., некоторые аспекты культурного противостояния цивилизаций были рассмотрены нами в [4, с. 30–48]. К. В. Кустанович, исследуя восприятие чужой культуры россиянами и американцами, указывает на разницу между российской и американской культурами, полагая, что суть ее кроется в коллективизме и индивидуализме [3, с. 188–269]. Именно общинные, коллективные нормы и правила российского общества, преемственность ведут к приверженности «моральным и духовным ценностям, какой-то идее...» [там же, с. 212], что противоположно индивидуалистской культуре, свойственной США и продвигающей стремление к личному успеху любым путем в рамках, ограниченных уважением к закону (не духовно-нравственными устоями). К. В. Кустанович, заслуженный профессор Университета им. Вандербильта, специалист по истории русской культуры, отмечает тенденцию представителей англосаксонской культуры к разграничению морали и закона, опираясь в первую очередь на закон, в то время как россиянам свойственно придерживаться господства нравственности, а, по нашему мнению, справедливости над правом.

К числу диаметрально противоположных национальных культурных

явлений следует отнести и безудержное стремление одних доминировать в мире, утверждая превосходство своей страны, в отличие от уверенности других в обязательности социального равенства. Полагаю, пояснять, с какой стороны находимся мы, нет необходимости.

Начиная с XV–XVII века, с момента становления техногенной цивилизации, многие традиционные цивилизации почувствовали мощное давление «западного мира». Ученый-философ В. С. Степин отметил агрессивность техногенной цивилизации, ее способность подавлять, подчинять, поглощать традиционные общества и их культуры [9, с. 94], трансформировать систему ценностей и идеалы. При этом российской традиции, например, оказалось не органичным смещение идеала человека коллективного в сторону личности автономной. Поиск резервов роста в резкой перестройке оснований предшествующих способов жизнедеятельности общества, а не в расширении культурных зон также показал свою несостоятельность. Возможно, и в этом мы принципиально расходимся в мировоззренческих позициях.

Противостояние культур, технологий и человека, безопасности и неопределенности усилилось в конце прошлого столетия относительно незаметно начавшимся информационным давлением, которое благодаря технологическому развитию приобрело беспрецедентный характер и развилось в деструктивный фактор.

В этой связи представляется целесообразным обратиться к трудам Ф. Рело, П. К. Энгельмейера, Э. фон Майера и др., задавших вопросы о разграничении естественного и искусственного и о роли техники в общих задачах культуры. К сожалению, актуальность идей П. К. Энгельмейера, исследовавшего влияние инженерной мысли на развитие общества, в широком философском осмыслении определявшего технику как основу цивилизации [17, 18, 19], недооценена, хотя соответствует стратегическим государственным целям текущего момента, связывая технологическое лидерство, воспитательную работу, сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей. Еще в начале прошлого, менее технологичного века российский ученый, основатель философии техники в России, обращал внимание на необходимость для инженера гуманистического мировоззрения: «Сколько вы его <инженера> не начинайте специальными познаниями, это будет ученый ремесленник, пока вы ему не дадите гуманитарного взгляда на социально-экономические стороны его профессии» [19, с. 186–187].

Конечно, далеко не все представления П. К. Энгельмейера созвучны современному образованию, но понятие технической культуры, понимание техники как фактора культуры и инженеров как профессионалов, влияющих на ее развитие, общая мысль о возможностях техники сблизить среду и потребности человека представляются важными элементами воспитания инженерных кадров.

Рассматриваемый нами конфликт культур в информационном обществе приобрел новые формы. В последние годы все очевиднее связь культуры не только с определенным срезом общества, но и со сферой деятельности, с формами социального общения. Ранее культурному человеку достаточно было быть воспитанным, грамотным, изучать и понимать, например, живопись, разбираясь в направлениях, художественных приемах, или, допустим, увлекаться поэзией, бережно относясь к наследию в этих сферах, но никто не ждал, что он сам создаст картину или напишет выдающуюся поэму. Финансовый, экологический, информационный, лингвистический и многие иные факторы культурной среды наших современников предполагают, что недостаточно знать и уметь, необходимо действовать во всех областях социокультурной жизни на общегуманистических принципах духовно-интеллектуального развития общества.

Безопасность, техника и культура не случайно стоят в одном ряду, т.к. именно культура соединяет опыт поколений и общегуманистические ценности, позволяющие человечеству сохранять взаимосвязанные базовые потребности, в том числе безопасность и стремление к развитию.

К сожалению, следует отметить, что именно технологические, т.е. инженерные решения привели к повышению мирового уровня конфликтности, создавая уже упомянутое информационное давление, дополняя опасности физического, экономического, военного характера психологическим и социальным аспектами, продвигая «культуру отмены».

С помощью экстерриториально управляемых информационно-коммуникационных технологий ведется массированное воздействие на личность, сети стали одним из основных орудий геополитического противостояния. Мы столкнулись с информационным террором, когда главной задачей информационного, подчеркнем, технологического давления стало, в первую очередь, разрушение культурного кода, отчуждение личности, целых наций от их культурной идентичности. Появились понятия информационной безопасности личности и государства, культуры информационной безопасности. Формирование знаний в этой

области и воспитание в рамках общей культуры стало относительно новой задачей для государства и педагогики.

Принятая в декабре 2022 года Концепция формирования и развития культуры информационной безопасности граждан Российской Федерации [6] устанавливает, что культура информационной безопасности призвана обеспечить безопасное пребывание наших граждан в информационном пространстве, которое стало или становится привычной «средой обитания» всех поколений. При этом сложная, гибридная форма информационной безопасности содержит психолого-педагогические, здоровьесберегающие, военные, информационные, экономические, технологические и гуманистические аспекты, требует глубокого анализа каждого из них и разработки новых подходов к построению и содержанию образовательного процесса.

Способность искусственных нейронов, неустанно повторяющих процессы, происходящие в человеческом мозге, создавать новый контент и артефакты, их умение самообучаться создают новые риски, которые, по сравнению с «культурой отмены», представляются более опасными для стабильности любого государства. Новый технологический механизм маркетинга, политики, продвижения идеологии, построенной на сомнительных нравственных идеалах и искаженном понимании толерантности, направленный как на отдельную личность, так и на большие сообщества, ведет к трансформации мировоззрения, системы ценностей со скоростью, немислимой для первых столетий становления техногенной цивилизации. Главным психологическим звеном такого механизма является манипуляция сознанием, противостоять которой позволяет только хорошо сформированная культура информационной безопасности.

Надо отметить, что несмотря на то, что понятие «культура информационной безопасности» законодательно установлено относительно недавно, его истоки заложены во множестве нормативно-правовых актов, начиная с Конституции Российской Федерации [2], Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [11], Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [13], Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [10].

Так, в преамбуле Конституции устанавливается, что мы являемся многонациональным народом, соединенным общей судьбой, сохраняющим исторически сложившееся государственное единство на принципах

равноправия и самоопределения народов. Подчеркиваются стремление обеспечить благополучие и процветание России и ответственность за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями.

За каждым из нас конституционно закреплены неотчуждаемые права на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, защиту чести и доброго имени, на тайну переписки, телефонных переговоров, различного рода сообщений. Мы имеем право на поиск, получение, передачу, создание и распространение информации любым *законным* способом. Но это не относится к информации о частной жизни лица, которая требует согласования с этим лицом, но в большей мере, как показывает практика, воспитания информационной культуры.

Данные положения развивает Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы, определяющая информационное общество как общество, в котором информация и уровень ее применения и доступности кардинальным образом влияют на экономические и социокультурные условия жизни граждан. Данный стратегический документ строится на обеспечении целого ряда принципов, в числе которых:

- государственная защита интересов российских граждан в информационной сфере;

- приоритет традиционных российских духовно-нравственных ценностей и соблюдении основанных на этих ценностях норм поведения;

- право граждан на доступ к информации и свобода выбора средств получения знаний при работе с информацией.

Полноценная реализация указанных принципов требует целого ряда согласованных мер:

- проведения мероприятий в области духовно-нравственного воспитания граждан и реализации просветительских проектов, направленных на обеспечение доступа к знаниям, достижениям современной науки и культуры;

- формирования безопасной информационной среды на основе популяризации информационных ресурсов, способствующих распространению традиционных российских духовно-нравственных ценностей;

- популяризации русской культуры и науки за рубежом в противовес попыткам искажения и фальсификации исторических и других фактов;

- формирования ответственного отношения к использованию информационных технологий, потребительской и пользовательской культуры.

В более поздних документах наши традиционные ценности как нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению и лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, раскрыты более полно. Существенна отсылка к гражданскому единству, нашедшему свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России.

В Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей отражены не только традиционные ценности российского общества, но и ключевые позиции деструктивной идеологии, направленные на разрушение нашей системы идей и ценностей. В числе механизмов реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей первыми названы образование, воспитание и работа с молодежью. Не забыты и культура, наука, межнациональные и межрелигиозные отношения, возможности средств массовой информации и массовых коммуникаций. Документ не содержит отсылки к возможности запрета культуры или науки других народов, наоборот, в отличие от наших «культурных» (читай, политических) оппонентов предусматривает международное сотрудничество.

Однако вернемся к культуре информационной безопасности. На наш взгляд, система образования как важнейший институт формирования, сохранения и активного распространения российской культуры в целом должна рассматривать этот вопрос более широко — как информационную культуру. Любое представление о культуре не может быть ограничено, как уже отмечалось, совокупностью сформированных знаний, умений и навыков. Следовательно, информационная культура должна органично вытекать из общей культуры человека и обеспечивать целенаправленную самостоятельную деятельность личности в информационном пространстве (для оптимального удовлетворения информационно-коммуникационных потребностей) с использованием традиционных и новых информационных технологий в соответствии с исторически принятыми в обществе духовно-нравственными ценностями.

В университетах воспитание такой культуры является достаточно сложной задачей, т.к. процесс вхождения в информационную культуру обращен к разным поколениям: это и обучаемые, и молодые преподаватели, на все возрастающую часть которых пришлось идеологический слом, отход от государственной идеологии и нарастание внешнего информа-

ционного давления, и основные носители культурного кода — старшее поколение, которых осталось менее 30%, и доля которых по естественным причинам продолжает уменьшаться.

Механизмы продвижения информационной культуры, применяемые к обучаемым и профессорско-преподавательскому составу, не могут быть едиными, более того, поколенческая разнородность ППС также предполагает разные подходы. Закономерен вопрос, кто может обеспечить этот процесс: оснащенная техническими знаниями молодежь или преподаватели, возросшие в традициях российской, в нашем случае инженерной, школы. Думается, эффект может быть достигнут только в сотворчестве, обогащая одних гуманистическими идеалами, как бы пафосно это не прозвучало, других — техническими знаниями и умениями.

Школьный учитель, преподаватель, наставник — носитель того культурного кода, которым мы гордимся, легко преодолет технические трудности, освоит необходимые компетенции и сможет противостоять как механическим атакам, так и, в силу развитости критического мышления, манипулятивному воздействию. Более сложная задача — помочь представителю цифрового поколения сформировать в сотворчестве со старшим поколением, в личном контакте, в профессионально выстроенной информационно-образовательной среде образ идеала, к которому он должен стремиться. Это требует построения новой системы взаимоотношений в коллективе, развития наставничества в кадровом составе образовательных организаций и во взаимодействии с профессиональным сообществом, восстановления механизмов преемственности и традиционных научных школ.

Очевидно, что санкции в области российской культуры заставляют нас более вдумчиво отнестись к самой нашей великой культуре, к содержанию разделяемых нами ценностей и, что важно, их распространению в мировом сообществе, невзирая на любые санкционные меры. Недостаточно перечислять наши ценности, мы должны раскрывать содержание каждой из них, формируя, как того требуют государственная политика и Закон об образовании, гармонично развитую личность на основе социокультурных, духовно-нравственных основ и принятых в российском обществе правил и норм поведения. Российскому народу свойственны: патриотизм как деятельность во благо Малой Родины, страны, коллектива; труд — коллективный, созидательный; семья — традиционная, здоровая; гражданственность — как стремление жить и трудиться в своей стране и для своей страны; лидерство — как желание и способность действовать для

достижения общей, социально значимой цели и вести за собой, показывая пример. Не менее важны и бережное отношение ко всем формам жизни на планете, уважение к истории своей страны, следование традициям общества, ответственность за свои действия, принимаемые решения и способность брать эту ответственность на себя.

Опираясь на многовековое культурное наследие, мы благодушно в течение долгого периода времени наблюдали, как вокруг нас формировалось и агрессивно распространялось на молодое поколение чуждое нам видение этих ценностей. На наш взгляд, система образования должна стать действенным механизмом возрождения традиций, изучения передовых практик воспитания на всех уровнях образования, и, повторимся, их продвижения как внутри страны, так и в мировое сообщество, в том числе через иностранных студентов, обучающихся в наших университетах^{*}.

Культура информационной безопасности — лишь малая составляющая общей культуры человека, и несмотря на то, что она появилась для одной части общества — молодого поколения практически с момента их рождения, для другой — пришлось на средний возраст, третьи столкнулись с ней будучи зрелыми людьми, задачи системы образования для всех поколений общие — обеспечить безопасность, целостность, национальное единство, общий культурный дух нации, прошедшей в своем развитии долгий исторический путь, не запятнанный колониальным прошлым, строящийся на национально-этническом, языковом, хронотопном принципах. Мы смело можем отнести себя к традиционной цивилизации, развивающейся в цивилизации техногенной в соответствии с нашим культурным кодом, сохранившей, по емкому определению А. В. Хуторского, человекообразное образование как происходящее в соответствии с образом человека, т.е. человекообразующее [16]. И в этом наша сила, и наша особенность, та самая особенность «загадочной русской души», «размашистость», как определял К. Д. Ушинский [12, с. 529], характера нашего народа.

Список литературы

1. Данилевский Н. Я. Россия и Европа: взгляд на культурно-исторические и политические отношения славянского мира к германо-романскому. СПб.: Глаголь. 1995. 514 с.
2. Конституция Российской Федерации
3. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202210060013>.
4. Кустанович К. В. Корни и кроны. Откуда есть пошла русская культура. М.: Изд-во АСТ:

^{*} К сожалению, на граждан иностранных государств не распространяется программа «Пушкинская карта», что, по мнению автора, ограничивает иностранных обучающихся в познании нашей культуры.

ОГИЗ. 2023. 320 с.

5. *Мартынов В. Г., Туманов А. А.* Информационная безопасность в аспекте цивилизационных культур / в монографии: Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе / Авторы-составители: В. Г. Мартынов, И. В. Роберт, И. Г. Алехина. М.: Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина. 2023. 254 с.

6. *Пухно П. С., Лансарь М. В.* Влияние информации и информационного общества на личность. К вопросу об актуальности психологического исследования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 10. С. 87–90.

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 декабря 2022 г. № 4088-р. «Концепция формирования и развития культуры информационной безопасности граждан Российской Федерации»

8. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212230035>.

9. *Романова Т. В., Малафеев А. Ю.* Толерантность с точки зрения национальной ментальности // Вопросы психолингвистики. 2016. № 2 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-s-tochki-zreniya-natsionalnoy-mentalnosti> (дата обращения: 18.07.2024).

10. *Рустамова Л. Р., Иванова Д. Г.* «Культура отмены» в отношении России и способы борьбы с ней // Вестник РУДН. Серия: Политология. 2023. № 2.

11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-otmeny-v-otnoshenii-rossii-i-sposoby-borby-s-ney> (дата обращения: 09.07.2024).

12. *Стёпин В. С.* Философия науки. Общие проблемы: Учебник. М.: Гардарики, 2006. 384 с.

13. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»

14. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>.

15. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» <http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001201705100002>.

16. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: в 11 т. Т. 1. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР. 1948. 739 с.

17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ

18. <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>.

19. *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций. Пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. М.: Изд-во АСТ. 2003. 603 с.

20. *Хомяков М. Б.* Толерантность: парадоксальная ценность // ЖССА. 2003. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-paradoksalnaya-tsennost> (дата обращения: 18.07.2024).

21. *Хуторской А. В.* Научная школа человекосообразного образования: концепция и структура // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 6. 2009. С. 4–11.

22. *Энгельмейстер П. К.* Экономическое значение современной техники. М., 1887. № 2.

23. *Энгельмейстер П. К.* Успехи философии техники // Бюл. Политех. об-ва. 1913. № 6.

24. *Энгельмейстер П. К.* Задачи философии техники // Бюл. Политех. об-ва. 1913. № 2.

Информация об авторе:

Мартынов Виктор Георгиевич — академик Российской академии образования, доктор экономических наук, профессор, ректор федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина».

E-mail: martynov.v@gubkin.ru.

Martynov Victor Georgievich — Academician of the Russian Academy of Education, (Dr. Sc. (Economics), Professor, Rector of the National University of Oil and Gas «Gubkin University».

E-mail: martynov.v@gubkin.ru.

Об основных направлениях развития образования в России*

Осмоловская И. М.

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия
irmos77@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрены факторы развития образования, обусловленные изменением геополитической, социокультурной ситуации в стране, научными открытиями в области наук об образовании, а также субъективные факторы, в том числе «педагогическая мода». Ретроспективно рассмотрены особенности образовательного процесса в советской школе, на постсоветском пространстве, в настоящее время.

Освещен ряд вопросов прогнозирования развития образования, соотнесены предложенные сценарии его развития в 2011 году с настоящими реалиями.

Поставленная задача разработки стратегии развития образования до 2030 года требует внимательного изучения установленных ранее в научных исследованиях теоретических предпосылок стратегирования, в частности, в работах С. В. Ивановой, О. Б. Иванова и других ученых.

Ключевые слова: развитие образования, стратегия, прогнозирование, суверенное образование, традиционные российские ценности.

On Strategic Directions Of Education Development In Russia

Osmolovskaya Irina M.

Russian Academy of Education, Moscow, Russia
e-mail: irmos77@list.ru

Abstract. The paper considers the factors of education development: caused by changes in the geopolitical, socio-cultural situation in the country, scientific discoveries in the field of education sciences, as well as subjective factors, including “pedagogical fashion”. It examines retrospectively the features of the educational process in the Soviet school, in the post-Soviet space, and in the present time.

The author highlights a number of issues of forecasting the development of education were the proposed scenarios for its development

* Публикация подготовлена в рамках государственного задания № 073–00064–24–01 на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов по теме «Научно-педагогическое исследование внедрения федеральных образовательных программ общего образования в условиях единого образовательного пространства».

in 2011 and correlates them with real realities.

The task of developing a strategy for the development of education up to 2030 requires a careful study of the theoretical assumptions of strategizing established earlier in scientific research, in particular, in the works of S. V. Ivanova, O. B. Ivanov and other scientists. Ivanov and other scientists.

Keywords: *education development, strategy, forecasting, sovereign education, traditional Russian values.*

Образование постоянно развивается. Почему это происходит? Во-первых, изменяются требования социума к выпускнику, следовательно, процесс образования должен обеспечивать выполнение этих требований, а для этого изменяться, во-вторых, открытия в области педагогики, психологии, в ходе междисциплинарных исследований сферы образования вносят новое в образовательный процесс, в-третьих, существуют субъективные факторы, которые влияют на образование. Это могут быть идеи, активно продвигаемые группой ученых или менеджеров в образовании, идеи, обусловленные «педагогической модой», которые декларируются, возможно, частично реализуются, и исчезают с «образовательного небосклона». Это могут быть локальные инновационные образовательные практики, которые, будучи не институционализированы, тем не менее, влияют на образование.

Рассмотрим указанные факторы подробнее.

Развитие социокультурной ситуации в стране, включающее геополитические, экономические, социальные изменения, ведет за собой формирование новых представлений о выпускнике. Если говорить о целевых и ценностных ориентирах, то ретроспективно можно отметить в советской школе направленность на унификацию личности. Определялась совокупность качеств, которые должны быть сформированы у обучающегося, и осуществлялась деятельность по их формированию. Для обучения в то время было характерно единое содержание образования для всех обучающихся, которое фиксировалось в едином учебном плане, единых программах учебниках.

В постсоветской школе образование отличалось вариативностью. Проявлялась нацеленность на самореализацию каждого обучающегося, формирование умения делать осознанный жизненный выбор и нести за него ответственность. Декларировалась необходимость максимально развить те способности и задатки, которые были у ученика. Приветствовалось воспитание лидера, обладающего ярко выраженной индивидуальностью.

Если рассмотреть современную школу, то мы увидим, что «маятник»

качнулся в обратную сторону. Мы говорим о важности единых ориентиров в образовании, важности определенных качеств личности, в том числе опирающихся на традиционные российские ценности. Стратегической целью становится суверенное отечественное образование, впитавшее все лучшее, что есть в мире, но базирующееся на российских мировоззренческих идеях, традициях, ценностях, среди которых жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, крепкая семья и другие. Ориентация на традиционные российские ценности отмечена в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению духовно-нравственных ценностей», Указе от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности России» [11; 12].

Совокупность традиционных российских ценностей рядом ученых представлена в виде пентабазиса. А. Д. Харичев, А. Ю. Шутов, А. В. Полосин, Е. Н. Соколова выделили ценностные доминанты, присутствующие основным общественным факторам. Так, ценностной доминантой человека является созидание, семьи — традиции, общества — согласие, государства — доверие к институтам, страны — патриотизм [10].

Суверенность отечественного образования обеспечивается созданием и развитием единого образовательного пространства. Единый для всей страны обновленный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) конкретизируется и определяет нормативное построение образования в федеральной основной общеобразовательной программе (ФООП), разрабатываются единые федеральные рабочие программы по предметам, единые учебники, единая система методической поддержки учителей и единая система оценивания достижений обучающихся.

Мы показали некоторые стратегические линии развития российского образования (суверенность, ориентация на традиционные российские ценности), обусловленные изменением социокультурной ситуации. Покажем, как влияют на изменение образовательной системы открытия в педагогике, психологии, смежных с образованием областях.

Прежде всего, отметим, что выделить в настоящее время прорывные открытия в педагогике затруднительно, не появилось новых знаний об усвоении содержания образования обучающимися, развитии интеллектуальных функций человека, которые привели бы к кардинальному

изменению процесса обучения. Он, как и раньше, начинается с восприятия учебного материала, его осмысления, рассмотрения с различных позиций, свертывания и развертывания, встраивания в уже существующую у обучающегося систему знаний. Конечно, процесс обучения приобретает специфику — восприятие учебного материала, специально подготовленного, систематизированного для успешного освоения его учеником, дополняется восприятием информации непосредственно из образовательного пространства, в котором существует сейчас любой человек. Наряду с научными знаниями, у учеников присутствуют знания обыденные, а также представления, относящиеся к верованиям, суевериям. В восприятии и осмыслении информации усиливается роль самостоятельной деятельности ученика, а, поскольку образование приобретает непрерывный характер, акцент смещается на формирование учебной деятельности, т.е. главным становится требование научить обучающегося учиться, самостоятельно приобретать знания.

Более того, в процессе обучения появляются локальные новшества, касающиеся отдельных его компонентов. Например, появление средств обучения на основе информационно-коммуникационных технологий вызвало к жизни обучение на основе дополненной и виртуальной реальности. Возникшая эйфория, связанная с ожиданием перестройки процесса обучения на основе новых инструментов, оказалась преждевременной. Проведенное междисциплинарное исследование под руководством Т. А. Гавриловой на базе Дальневосточного федерального университета показало, что далеко не всегда использование виртуальной реальности повышает качество усвоения материала обучающимися. Например, на уроках иностранного языка обучающиеся оказываются в виртуальном пространстве — в ресторане, общаясь с официантом, в кинотеатре, покупая билет и общаясь с кассиром. В данных ситуациях отрабатываются диалоги на иностранном языке, но преподаватель находится вне виртуального пространства и не может помочь своему ученику, исправить ошибки, подсказать правильную фразу. Более того, работа в шлемах виртуальной реальности может вызвать головную боль, головокружение у обучающегося. Все это необходимо учитывать, используя новые средства обучения [2].

Сейчас много говорят об искусственном интеллекте в обучении. Спорят, положительно или отрицательно он влияет на обучение. Ни для кого не секрет, что ряд работ обучающиеся «поручают» выполнить

искусственному интеллекту, тем самым не давая возможности сформироваться собственным навыкам работы с информацией, ее анализа, представления.

Однако появляются исследования, в которых искусственный интеллект работает как средство обучения, обогащая технологию «перевернутый класс», находя свое применение в технологии «бриколлаж», суть которой в применении имеющихся ресурсов и различных средств нестандартным способом, при этом искусственный интеллект дает возможность виртуально моделировать придуманные объекты. Интересным представляется также использование образовательного чат-бота для реализации индивидуальной образовательной траектории школьника, напоминания о выполнении задания, осуществления дозированной помощи, обеспечения обратной связи [1].

Междисциплинарные исследования в образовании приводят к возникновению междисциплинарных областей научного знания: психодидактики, социодидактики, лингводидактики, когнитивной дидактики и других. Результаты исследований в этих областях влияют на процесс обучения, но локально, в отдельных экспериментальных практиках, например, в проекте «Математика. Психология. Интеллект» Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной были разработаны учебники и пособия по математике, которые специально нацелены на развитие интеллектуальной сферы ребенка. Это — учебники, в которых учебный материал излагается так, что стимулирует учебно-познавательную деятельность школьников, которая приводит их к самостоятельному открытию новых знаний [3]. Необходимо так же отметить исследования Ю. Г. Куровской, которая на основе инструментария лингводидактики и языкознания изучала языковую картину мира, которая формируется у обучающихся в процессе работы по конкретному учебнику, и показала, что во-многом от учебника зависит, какая это будет картина мира, какие мировоззренческие идеи, ценности будут положены в ее основу [7]. Распространение на всю страну, следствием которого станет изменение процесса обучения, по-другому будут построены учебники, подобные исследования пока не получили.

В качестве факторов, влияющих на развитие процесса обучения, мы назвали субъективные факторы, включающие «педагогическую моду». О чем идет речь? В педагогике появляется идея, которая начинает быстро развиваться, она обсуждается, внедряется, на эту идею возлагаются надежды решения основных проблем образования. Появляется эта идея

очень часто из зарубежного опыта, иногда ее высказывает и развивает группа педагогов, бывает, что идея — это давно забытое старое, но названное по-другому. Так, совсем недавно активно реализовывалась идея персонализации в образовании. Традиционно в российской педагогике существовало понятие «индивидуализация», индивидуальные образовательные траектории обучающихся. Группа ученых заявила о персонализации, предложила инструменты, по большей части цифровые, для построения персональных образовательных траекторий обучающихся. Анализ понятий, выявление отличий индивидуализации от персонализации, показывает, что их практически нет.

Сейчас активно развивается идея «бережной школы» (по другой версии «бережливой школы»), которая включает внедрение инструментов бережливого производства в образовательных организациях. Такие инструменты используются на производствах и позволяют предприятиям повысить производительность труда, снизить себестоимость и повысить качество продукции. В «бережливых школах» предполагается сделать образовательный процесс более комфортным и для учеников, и для учителей, снизить бюрократическую нагрузку на педагогов и образовательные учреждения. В ходе разработки указанной идеи в Институте стратегии развития образования подготовлен сборник «Лучшие практики реализации бережливых проектов в образовательных организациях». О чем пишут педагоги? Совершенствование процесса получения/оказания услуги зачисления детей в 1-й класс, стандартизация консультирования родителей, оптимизация отчетности по питанию, оптимизация подготовки учителя к уроку. Мы видим, что «бережливые проекты» — это давно известная оптимизация, совершенствование, стандартизация тех или иных сторон образовательного процесса, но во-многом описанные бюрократическим/канцелярским языком [8].

История образования показывает, что «педагогическая мода» на какое-либо новшество проходит, и новшество благополучно забывается и «канет в лету».

Что можно сказать о прогнозировании развития образования?

Традиционным инструментом прогнозирования длительное время являлась экстраполяция, когда устанавливаются актуальные тенденции развития объекта и мысленно продолжают в будущее. Это возможно, если развитие носит эволюционный характер. Если учитывать теоретические построения синергетики, то можно предположить, что в точках

бифуркации развивающийся объект может двигаться в различных направлениях, которые зависят от взаимодействия множества факторов. В конце XX века появился новый инструмент прогнозирования — форсайт, который представляет собой систему методов экспертной оценки стратегических направлений развития объекта.

В 2010 году в России прошел первый форсайт по образованию, который презентовался как инструмент работы с будущим. В 2011 году было представлено стратегическое видение школы будущего в ходе разработки стратегии социально-экономического развития России до 2020 года. Описаны четыре сценария школы будущего:

Реставрационный — возвращает советские времена и отменяет все наработанное за годы реформ, в том числе ЕГЭ и вариативность образования. Для этого сценария характерно введение единых программ и учебников, отказ от профильного обучения, ликвидация всех гимназий и лицеев, возвращение к единой общеобразовательной программе.

Стабилизационный — требует завершения начатых институциональных реформ, в том числе касающихся автономных, бюджетных, казенных учреждений. Обращает внимание на развитие негосударственного сектора и комплексных социально-культурных учреждений. Важной становится забота об образовательной успешности каждого ребенка — учитель должен научиться работать с разными группами детей — мигрантами, инвалидами, одаренными детьми, детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Модернизационный сценарий — ориентирует на повышение качества российского образования, ставит задачу войти в группу лидеров по показателям международных исследований. Этот сценарий требует создания современной национальной системы оценки качества образования, дополняющей ОГЭ и ЕГЭ. Данный сценарий прогнозирует увеличение объема проектной и исследовательской деятельности учащихся. Для реализации профильного обучения и работы с одаренными детьми предполагается привлечь ведущие университеты. Планируются изменения в системе подготовки учителей, привлечение в школы молодых специалистов.

Инновационный сценарий — разработчики назвали его радикальным — предлагает все деньги направить на развитие системы дополнительного образования, поддержку негосударственных институтов в этой сфере, на интернет-проекты [9].

Если мы соотнесем описанные сценарии с реальностью, то увидим удивительную вещь — реализуются все четыре сценария, возможно, не полностью, но достаточно активно. Реставрационный сценарий — происходит уменьшение вариативности, она приобретает иной вид, становится нормированной, выражается профильными классами, взаимодействием урочной и внеурочной деятельности. Разработаны федеральные рабочие программы по учебным предметам, разрабатываются единые учебники.

Стабилизационный — работают казенные, бюджетные, автономные образовательные учреждения, компетенция учителя работать с разными группами детей отразилась в профессиональном стандарте педагога.

Модернизационный — и в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.» [13] и в национальном проекте «Образование» на первый план была выдвинута задача обеспечения конкурентоспособности образования, вхождения системы образования Российской Федерации в десятку лучших мировых систем. Увеличивается объем исследовательской и проектной работы учащихся, проводятся научно-практические конференции, изобретательские конкурсы, создаются инженерные, медицинские, педагогические классы. Приняты меры для привлечения в школу молодых учителей.

Реализуется и инновационный сценарий — активно развивается система дополнительного образования, создаются «Кванториумы», «Изобретариумы», «Точки роста», «IT-кубы», на новейшем высокотехнологичном оборудовании школьники осуществляют исследовательскую, проектную, конструкторскую деятельность.

Интересно, что представленные сценарии являются разнонаправленными: реставрационный сценарий явно направлен назад, на возвращение в прошлое, к «самому лучшему в мире советскому образованию», остальные сценарии направлены вперед, на институциональные, структурные, содержательные изменения образования. При этом реализующиеся в практике новшества также разнонаправленны. Можно выделить ряд системных решений, которые на протяжении десятка лет прогнозировались, намечались, планировались, теперь реализуются. В различных СМИ можно прочитать о важности нового учителя для новой школы, совершенствовании содержания образования, улучшении финансирования образования. Вместе с тем появляются неожиданные предложения,

по сути, спонтанные, никак не подготовленные всем предшествующим развитием системы образования. К таким предложениям относится дополнение содержания образования новыми учебными предметами «Логика», «Психология», «Предпринимательство» и т.д.

Многие неожиданно возникающие решения направлены на устранение негативных последствий ранее принятых: таковы возвращение сочинения для сглаживания последствий тестового характера ЕГЭ, который не требует от учащихся овладения умением создавать связный, логический текст; принятие программы «Земский учитель», необходимость которой во-многом связана с острыми проблемами в организации деятельности сельской школы, закрытием малокомплектных школ, в связи с чем доступность качественного образования снизилась.

Разработка научно обоснованной стратегии развития образования должна снизить количество спонтанных решений. В настоящее время поставлена цель разработать Стратегию развития образования до 2030 года.

Попытки стратегического планирования развития системы образования в России предпринимались неоднократно.

В Федеральном законе «О стратегическом планировании в Российской Федерации» (2014 г.) стратегическое планирование понимается как деятельность участников стратегического планирования по целеполаганию, прогнозированию, планированию и программированию социально-экономического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований, отраслей экономики и сфер государственного и муниципального управления [14].

«Под стратегией понимается одна из фундаментальных категорий социального управления, обозначающая миссию, приоритеты и систему целей какой-либо организации, института или сферы деятельности, долгосрочное направление развития, концепцию выбора средств и способов достижения целей, решения конкретных задач организации и распределения необходимых для этого ресурсов...», — пишут С. В. Иванова, В. В. Сериков в статье «Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования», опубликованной в журнале «Педагогика» [4, с. 3]. Стратегия выступает, отмечают далее авторы, как ориентировочная основа сложной многофункциональной деятельности, направленной на развитие системы образования, она задает логику развертывания определенного процесса и интерпретацию получаемых при этом результатов.

Таким образом, стратегия дает возможность представить генеральную линию развития, перспективные направления, наметить основные действия для достижения поставленных целей.

В 2019 году в рамках государственного задания «Научно-методические основы создания отраслевой стратегии развития образования в Российской Федерации и механизмов ее реализации (в сфере ведения Министерства просвещения Российской Федерации)» нашим институтом разработана стратегия развития образования, которая была одобрена Министерством просвещения Российской Федерации, отправлена на доработку, но принята не была.

Прошло 5 лет, стратегические ориентиры развития образования в связи с изменением социокультурной ситуации в мире в настоящее время другие, соответственно, и стратегия должна быть другая.

Основные документы Министерства просвещения Российской Федерации в аспекте государственной политики в области образования позволяют сделать вывод, что стратегической целью развития образования является формирование и укрепление суверенной национальной системы образования, стратегическими направлениями: усиление воспитательного компонента в образовании, обеспечение мировоззренческой безопасности детей и молодежи, формирование единого образовательного пространства, развитие научно-образовательной и материально-технической инфраструктуры образования, повышение статуса педагога в обществе и его защита.

Обратим внимание на то, как видятся тактические пути развития образования (на основе ФГОС, ФООП).

Первое — это переход от традиционного «знаниевого подхода» к системно-деятельностному, который в федеральных образовательных стандартах указан как основной. Соответственно, главным становится формирование учебной деятельности — умения учиться.

Второе — достижение личностных результатов обучающимися, в связи с чем обратим внимание на формирование традиционных российских ценностей. Ценности — своего рода ориентиры: как правильно поступать и действовать, что является истинным и справедливым, а что ложным.

Третье — достижение метапредметных результатов — формирование межпредметных понятий (наука, познание, культура, человек и т.д.), т.е. понятий, важных для познания мира в целом, и формирующихся на различных учебных предметах, а также системы универсальных учебных

действий, формирование функциональной грамотности.

Что еще изменяется в процессе обучения? Неотъемлемой чертой становится проектно-исследовательская деятельность, единство урочной и внеурочной деятельности, парная и групповая работа на уроках, использование само- и взаимооценивания обучающимися собственной познавательной деятельности, рефлексия.

Все эти изменения отражены во ФГОС, ФООП. Отметим, что многие из них и ранее присутствовали в образовательных организациях, на уроках лучших учителей. ФООП нормировал ряд аспектов, облегчив педагогам организацию процесса обучения. Однако проблемы достижения личностных и метапредметных результатов, построения процесса обучения в русле системно-деятельностного подхода, создания целостной непротиворечивой системы оценивания результатов остаются.

Завершая разговор об основных направлениях развития образования, хотелось бы отметить, что есть ученые, которые видят возникающие проблемы острее, раньше чем другие, тем самым давая возможность исследователям области образования следовать указанным ими вехам.

Вопрос о роли геополитики в развитии образования более десяти лет назад подняла С. В. Иванова, подчеркивая, что, проектируя образование в различных регионах нашей необъятной страны, необходимо учитывать геополитические и социокультурные особенности регионов. Сейчас это тем более важно при создании и укреплении единого образовательного пространства, сущность, специфику, направления развития которого С. В. Иванова и О. Б. Иванов глубоко рассмотрели в своих работах [6].

И проблему аксиологического кризиса в мире С. В. Иванова обозначила явно, рассмотрев ее всесторонне вместе с О. Б. Ивановым. И опять это было сделано раньше, чем в отечественном образовании была поднята проблема формирования традиционных российских ценностей [5].

Очень важно при разработке стратегии развития российского образования в настоящее время «услышать» и учесть теоретические предпосылки решения этой проблемы, которые уже были обозначены в трудах ученых.

Список литературы

1. Андриенко Е. В., Гудкова Т. В., Шульга И. И. Педагогический профессионализм учителей физики в цифровой образовательной среде: учебное пособие. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2024. — 161 с.
2. Гаврилова, Т. А. Методология разработки тренажеров виртуальной реальности: возможности теории деятельности // Т. А. Гаврилова, И. М. Осмоловская, О. П. Жигалова, В. А. Баранова // Информационное общество. — 2023. № 2. С. 69–78.

3. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. — СПб.: Питер, 2006. — 384 с.
4. Иванова С. В., Сериков В. В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования // Педагогика. 2017. № 2. С. 3–12.
5. Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1(82). С. 7.29.
6. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики. — Москва, 2020.
7. Куровская Ю. Г. Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению: Монография. — М.: АНОО «ИЭТ», 2017. — 268 с.
8. Лучшие практики реализации бережливых проектов в образовательных организациях. — М., 2024. [Электронный ресурс] <https://berezhno.instrao.ru/>. Дата обращения 10.09.2024.
9. Стратегия — 2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020. С. 287–298. [Электронный ресурс] <https://www.hse.ru/data/2012/03/14/1265002218/itog.pdf>. Дата обращения 02.09.2024.
10. Харичев А. Д., Шутов А. Ю., Полосин А. В., Соколова Е. Н. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России (по материалам исследований и апробации) // Журнал Политических исследований. Т. 6. 2022. № 3. [Электронный ресурс] <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/53483/view>. Дата обращения 10.09.2024.
11. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс] https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/. Дата обращения 11.09.2024.
12. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности России». [Электронный ресурс] https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/. Дата обращения 11.09.2024.
13. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>. Дата обращения 06.09.2024.
14. Федеральный закон от 28.06.2014 № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=287039-25&req=doc&rnd=IWVwEg&base=LAW&n=480785#Mi9k4OU528GsmZgK> Дата обращения 11.09.2024.

References

- Andrienko E. V., Gudkova T. V., SHul'ga I. I. Pedagogicheskij professionalizm uchitelej fiziki v cifrovoj obrazovatel'noj srede: uchebnoe posobie. — Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2024. — 161 s.
- Gavrilova, T. A. Metodologiya razrabotki trenazherov virtual'noj real'nosti: vozmozhnosti teorii deyatel'nosti // T. A. Gavrilova, I. M. Osmolovskaya, O. P. ZHigalova, V. A. Baranova // Informacionnoe obshchestvo. — 2023. № 2. S. 69–78.
- Gel'fman E. G., Holodnaya M. A. Psihoididaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashchihsya. — SPb.: Piter, 2006. — 384 s.
- Ivanova S. V., Serikov V. V. Strategiya razvitiya obrazovaniya kak predmet mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Pedagogika. 2017. № 2. S. 3–12.
- Ivanova S. V., Ivanov O. B. Aksiologicheskij krizis v sovremenno mire: najti vyhod // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1. № 1(82). S. 7.29.
- Ivanova S. V., Ivanov O. B. Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki. — Moskva, 2020.

- Kurovskaya YU.G. YAzykovaya kartina mira v sovremennom uchebnike: kognitivno-lingvisticheskiy podhod k izucheniyu: Monografiya.— M.: ANOO «IET», 2017.— 268 s.
- Luchshie praktiki realizacii berezhlivyh proektov v obrazovatel'nyh organizaciyah.— M., 2024. [Elektronnyj resurs] <https://berezhno.instrao.ru/> Data obrashcheniya 10.09.2024.
- Strategiya –2020: Novaya model' rosta — novaya social'naya politika. Itogovyy doklad o rezul'tatah ekspertnoj raboty po aktual'nyh problemam social'no-ekonomicheskoy strategii Rossii na period do 2020. S.287–298. [Elektronnyj resurs] <https://www.hse.ru/data/2012/03/14/1265002218/itog.pdf> Data obrashcheniya 02.09.2024.
- *Harichev A. D.*, SHutov A.YU., Polosin A. V., Sokolova E. N. Vospriyatie bazovyh cennostej, faktorov i struktur social'no-istoricheskogo razvitiya Rossii (po materialam issledovanij i aprobacii)//ZHurnal Politicheskikh issledovanij. T.6. 2022. № 3. [Elektronnyj resurs] <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/53483/view> Data obrashcheniya 10.09.2024.
- Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu duhovno-nravstvennyh cennostej» [Elektronnyj resurs] https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ Data obrashcheniya 11.09.2024.
- Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 g. № 400 «O strategii nacional'noj bezopasnosti Rossii». [Elektronnyj resurs] https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ Data obrashcheniya 11.09.2024.
- Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. № 204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» [Elektronnyj resurs] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> Data obrashcheniya 06.09.2024.
- Federal'nyj zakon ot 28.06.2014 № 172-FZ «O strategicheskom planirovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs] <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=287039-25&req=doc&rnd=IWVwEg&base=LAW&n=480785#Mi9k4OU528GsmZgK> Data obrashcheniya 11.09.2024.

Сведения об авторе:

Осмоловская Ирина Михайловна — доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией дидактики общего и профессионального образования ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения».

e-mail: irmos77@list.ru

Osmolovskaya Irina Mikhailovna — Dr. Sc.(Education), Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Didactics of General and Professional Education, the Institute for Strategy of Development of Education.

e-mail: irmos77@list.ru

Научные центры Российской академии образования как платформы инновационного развития отечественной системы образования*

Боргояков¹ С.А., Уба² Е.В., Феоктистова³ Н.А., Баграмян⁴ Э.Р.

^{1,2,3,4} ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация

¹ borgsergey@rambler.ru

² uba_ev@mail.ru

³ feofamilynat@yandex.ru

⁴ er.bagramyan60@yandex.ru

Аннотация. В статье проведен анализ тематик и проблемного поля научно-педагогических исследований научных центров Российской академии образования (далее — РАО, Академия), открытых в регионах страны, в контексте реализации целей инновационного развития российского образования.

Показано, что в организации опытно-экспериментальной и инновационной деятельности Академии совместно с инновационными площадками на базе образовательных организаций разного уровня участвуют научные центры РАО. При этом неравномерная представленность научных центров РАО по федеральным округам Российской Федерации, а также их отсутствие во многих субъектах страны осложняет деятельность Академии по развитию инновационной деятельности, повышению эффективности и качества научных исследований путем формирования единого пространства научно-педагогических исследований и внедрения инновационных разработок ученых в широкую образовательную практику регионов страны.

Выявлено, что в условиях становления и расширения сети научных центров РАО между ними и Академией не выстроена система интеграционной взаимосвязи, предполагающая планирование, согласование и корреляцию тематик их фундаментальных и поисковых научных исследований с тематикой исследований структурных подразделений РАО.

При этом отсутствие в проблемном поле педагогических исследований научных центров РАО части тематик Программы фундаментальных исследований в Российской Федерации, являющейся Государственным заказом научным и образовательным организациям, вступает в противоречие с реализацией стратегических задач образовательной политики по обеспечению глобальной конкурентоспособности отечественного образования.

Обосновано, что наиболее эффективным механизмом орга-

* Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания № 075–00542–24–00» Российской академии образования на 2024 год в части мероприятия «Мониторинг деятельности региональных научных центров РАО, научных центров РАО».

низации взаимосвязи РАО с научными центрами РАО при решении научно-педагогических проблем инновационного развития российского образования может стать построение интеграционной модели взаимодействия, основанной на концептуальном единстве, совместном планировании, апробации и внедрении полученных результатов, а также формировании единого проблемного поля научных исследований в образовательной сфере.

Ключевые слова: Российская академия образования, инновационная деятельность, научные центры Российской академии образования, единое проблемное поле педагогических исследований, интеграционная модель взаимодействия.

Scientific Centres of The Russian Academy of Education As a Platform For Innovative Development of The Domestic Education System

Borgoyakov¹ Sergey A., Uba² Ekaterina V., Feoktistova³ Nataliya A., Bagramyan⁴ Emmanuel R.

^{1,2,3,4} Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ borgsergey@rambler.ru

² uba_ev@mail.ru

³ feofamilynat@yandex.ru

⁴ er.bagramyan60@yandex.ru

Abstract. The article analyses the topics and problem areas of the scientific pedagogical researches performed by the scientific centres of the Russian Academy of Education (hereinafter - RAE; Academy), which are opened in the regions of Russia, in the context of implementation of the objectives of innovative development of Russian education.

It is shown that the scientific centres of RAE participate in the organisation of experimental and innovative activities of the Academy together with the innovation platforms based on the educational organisations of different levels. At the same time, the uneven representation of RAE scientific centres in the Federal Districts of the Russian Federation, as well as their absence in many constituent subjects of the state, complicates the Academy's activities in developing innovative activities, increasing the efficiency and quality of scientific research by creating the necessary spaces for scientific and pedagogical research and promoting the developments of scientists in the wide educational practice of the regions of Russia.

It was revealed that in the process of the formation and expansion of the network of scientific centres of RAE, no system of integrative interconnection is created between them and the Academy, such system contemplating predictive planning, agreeing and coordinating the topics of their fundamental and exploratory scientific researches with the topics of research of the structural divisions of RAE.

At the same time, the absence in the problem field of pedagogical

research of scientific centres of RAE of certain themes of the Program of Fundamental Research in the Russian Federation, which is a State order for scientific and educational organisations, contradicts the implementation of the strategic objectives of educational policy to ensure the global competitiveness of domestic education.

It is substantiated that the most effective mechanism for organising the interaction of the RAE with scientific centres of the RAE in solving scientific and pedagogical problems of innovative development of Russian education can be the construction of an integrative model of interaction based on conceptual unity, joint planning, testing, and implementation of the obtained results, as well as the formation of a unified problem field of scientific research in the educational sphere.

Keywords: *Russian Academy of Education, innovative activity, scientific centres of the Russian Academy of Education, unified problem field of pedagogical research, integrative model of interaction.*

Введение. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [8] ключевыми целями национального проекта «Образование» являются: «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [9].

В этой связи для научных и образовательных организаций Российской Федерации приоритетными стали исследования, ориентированные на проблемы повышения качества современного общего образования на основе инновационных изменений в организации образовательного процесса школ, обновления учебных и методических материалов, совершенствования воспитательной деятельности, а также повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

Как показывает историко-педагогический анализ реформ и модернизаций отечественного образования, одним из ключевых условий повышения качества и эффективности образования является разработка теоретико-методологических и научно-методических оснований инновационного решения актуальных проблем образования и совершенствование механизмов внедрения и закрепления разработанных инновационных моделей и технологий в массовой практике образовательных организаций. Учитывая значимость педагогических инноваций для развития сферы образования на всех ее уровнях, в различных

программных документах отечественного образования указывается на необходимость обеспечения непрерывности развития школьного образования, а в качестве важнейшей задачи предполагается создание системы управления модернизацией как *долгосрочным процессом инновационного развития отрасли.*

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» инновационная деятельность должна ориентироваться на *«разработку, апробацию и внедрение новых учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий, на совершенствование научного, учебно-методического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями»* [13].

В связи с этим следует подчеркнуть, что без комплексных исследований ключевых проблем современного образования и разработки научно-методического обеспечения инновационных преобразований практически во всех его компонентах с привлечением ресурсной и методологической базы всех гуманитарных наук вряд ли можно рассчитывать на успех в достижении стратегических целей отечественного образования как важнейшего фактора устойчивого и динамичного социокультурного и научно-технологического развития государства.

В то же время ученые делают вывод, что системного видения решения многочисленных проблем современного образования ни в российской, ни в зарубежной педагогической науке сейчас нет [3, с. 38]. Традиционно научные исследования ориентированы на решение конкретных проблем совершенствования различных уровней системы непрерывного образования, и поэтому они зачастую носят локальный и фрагментарный характер. Полученные научные результаты системно не обобщаются и не аккумулируются. Тогда как постановка перед социальными институтами общества и сферой образования цели по воспитанию и развитию гармоничной всесторонне развитой личности актуализирует проблему формирования современной модели общего образования и соответствующего теоретико-методологического и научно-методического ее обеспечения. Без проектирования и реализации инновационных моделей общего образования с учетом запросов государства, общества, личности и социокультурных особенностей регионов страны общественная неудовлетворенность современной школой будет сохраняться.

При реализации масштабных проектов и инновационного развития отечественного образования, как отмечает президент РАО О. Ю. Васильева, *«будущее за комплексными исследованиями, в которых педагогика интегрирована с философией, нейронауками, изучением новых образовательных практик, в том числе столь популярных практик личностного роста»* [2, с. 9–10]. При этом инновационные исследования проблем общего образования должны охватывать его различные аспекты: *методологические, содержательные, методические, инфраструктурные и кадровые*. Итогом такой деятельности должна стать *динамичная современная национальная модель общего образования, органично сочетающая исторически сформировавшиеся достоинства отечественной системы образования с новыми условиями, возможностями и запросами современного общества, государства, личности* [3, с. 43].

Ключевая роль в развитии сферы образования и наук об образовании в Российской Федерации принадлежит Российской академии образования, поскольку она *«остается единственной структурой в стране, внутри которой есть механизмы для научного обеспечения всех направлений современной школы»* [2, с. 8]. Академия с момента ее создания в центр своих исследований ставила как фундаментальные проблемы, так и прикладные задачи развития отечественного образования, обусловленные необходимостью совершенствования содержания образования и разработки новых подходов к преподаванию учебных дисциплин общеобразовательной школы. В то же время динамизм современных социально-экономических преобразований в обществе в соответствии с вызовами времени, разнообразие педагогической действительности в образовательном пространстве России, а также изменения в структуре РАО, связанные с открытием научных центров с соответствующими лабораториями, *актуализируют* задачу системного совершенствования деятельности Академии как ведущей государственной научной организации, принимающей на себя ответственность за инновационное развитие российского образования.

В связи с этим **целью исследования**, представленного в данной статье, является анализ инновационной деятельности научных центров РАО в решении фундаментальных и прикладных задач развития системы образования Российской Федерации и ее регионов.

В соответствии с целью основными **задачами исследования** стали анализ тематик научно-педагогических исследований научных центров

РАО и определение проблемного поля их научно-исследовательской деятельности в контексте инновационного развития российского образования и стратегических целей и задач социокультурной и научно-технологической модернизации государства.

Материалами исследования послужили отчеты о научно-практической деятельности Региональных научных центров РАО (РНЦ РАО) и Научных центров РАО (НЦ РАО) за 2022–2023 гг., а также сайты вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, на базе которых открыты научные центры РАО, и результаты исследований ученых этих вузов [4; 10].

Методы анализа данных. Методы качественного и количественного анализа отчетных данных научных центров РАО.

Результаты и их обсуждение.

Формирование современной структуры РАО связано с принятием Федерального закона «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», подписанного 27.09.2013 Президентом Российской Федерации В. В. Путиным [12], который дал старт реорганизации учреждений науки в стране и реформированию их научной деятельности.

В процессе реорганизации РАО большинство научно-исследовательских институтов, которые до этого времени входили в структуру Академии, были переданы в ведение Министерства просвещения Российской Федерации. В связи с этим для организации эффективной научно-практической деятельности на всей территории страны, обеспечения инновационной поддержки модернизационным процессам непрерывного развития и саморазвития отечественной системы образования всех уровней президиумом РАО была разработана концепция создания на базе ведущих университетов России научных центров РАО. Между Академией и вузами были заключены соглашения о создании и условиях работы таких центров, разработаны положения о Региональных научных центрах РАО. Целью данных соглашений стало объединение возможностей сторон по координации и повышению эффективности использования научного, образовательного и инновационного потенциала членов РАО, образовательных и научных организаций федеральных округов Российской Федерации.

При этом с целью оптимизации взаимодействия РАО с научными

центрами президиумом РАО было принято решение о создании двухуровневой сети, в которой координацию работы всех НЦ РАО внутри федерального округа осуществляет соответствующий РНЦ РАО, а деятельность РНЦ РАО координирует сама Академия.

Создание сети научных центров РАО открыло новые возможности не только для эффективной реализации Академией своей базовой миссии — содействию развитию, совершенствованию и эффективному функционированию системы образования Российской Федерации, повышению уровня научных исследований в сфере образования и наук об образовании путем внедрения разработок ученых Академии в широкую образовательную практику, но и для решения актуальных прикладных проблем инновационного развития образования в регионах страны, связанных с этнокультурным, региональным и конфессиональным разнообразием российского государства, с динамичностью социокультурных и научно-технологических преобразований в общественной и производственной сферах.

В реализуемой Академией модели единого научно-исследовательского пространства педагогических исследований научные центры РАО рассматриваются как платформы развития научного потенциала регионов в сфере образования. Их деятельность и взаимодействие с РАО должны основываться на разработке, апробации и внедрении научных результатов, поддержке исследовательских инициатив на местах. Такая работа должна осуществляться, с одной стороны, только при их постоянном взаимодействии с Академией, включении в проекты и направления научной деятельности отделений РАО, и, с другой стороны, при постоянной работе центров с инновационными площадками РАО в регионах страны.

Следует отметить, что инновационные процессы в отечественном образовании стали предметом активных научных исследований в конце 80-х — начале 90-х годов XX века в период радикальных политических и социокультурных трансформаций в стране и с открытием инновационных образовательных учреждений: гимназий, лицеев и, так называемых, «авторских школ» («Школа Е. А. Ямбурга», «Школа диалога культур» В. С. Библера и С. Ю. Курганова, «Школа развивающего обучения» В. В. Давыдова и др.). Интенсивный рост количества инновационных школ в условиях становления в системе образования России личностно-ориентированной парадигмы нуждался, прежде всего, в теоретико-методологическом и научно-методическом обеспечении их деятельности.

В этот период феномен педагогических инноваций в отечественной педагогике достаточно подробно был проанализирован в работах В. С. Лазарева, М. М. Поташника, С. Д. Полякова, Т. И. Шамоной, Н. Р. Юсуфбековой и др. В результате этих исследований учеными была выделена особая сфера научного знания — «педагогическая инноватика», изучающая процессы развития практики образования за счет введения в нее каких-то новшеств, которых в ней раньше не было, или замены уже существующих на более совершенные [5; 6].

В самом общем смысле «инновация» (от латинского «innovatio» — нововведение, изменение, обновление) связывается, прежде всего, с деятельностью по созданию, освоению, использованию и распространению нового, и отождествляется с понятием «нововведение». Однако новации могут быть как эффективными, так и неэффективными, т.е. не приводящими к желаемым педагогическим результатам. Эффективные нововведения должны решать задачи развития школы. Поэтому *инновационный процесс в образовании рассматривается как процесс развития школы. Развитие школы — это и есть процесс разработки и освоения новшеств* [5, с. 132–133].

При этом инновационный процесс, как показывают исследования В. С. Лазарева и коллег, представляет собой циклический процесс, который проходит определенные стадии от выявления и разработки способа решения проблемы до апробирования и освоения нововведения — институализации нововведения. Назначение инновационной деятельности — изменение в способах и содержании практики образования с целью повышения ее эффективности [6, с. 16].

Таким образом, фундаментальные и прикладные исследования в образовательной сфере должны быть ориентированы на поиск ответов на вопросы, которые актуальны для современного образования, а их эффективность будет определяться внедрением полученных результатов в образовательную практику. При этом *эффективность научных исследований характеризуют: доказательность, прогностичность, востребованность, ясность идеи и, главное, — внедрение их в практику с тем, чтобы они способствовали позитивным изменениям в педагогическом мышлении* [2, с. 9].

В связи с тем, что одним из основополагающих направлений деятельности Академии является укрепление связи теории с практикой образования, структурные подразделения РАО всегда уделяли большое

внимание организации экспериментальных площадок на базе общеобразовательных школ по апробации и внедрению новых педагогических идей. Опытно-экспериментальная деятельность Академии, начавшаяся в 40-е годы XX века на базе экспериментальных общеобразовательных школ Москвы, Московской и Ярославской областей, со временем расширялась и была распространена практически на всю территорию России. Так, в 2012 году экспериментальная база научных учреждений РАО включала 492 экспериментальные площадки, а свидетельство об общественной аккредитации на статус «Экспериментальная площадка РАО» получили 45 образовательных учреждений, прошедших научную экспертизу Экспертного совета РАО [7, с. 107].

На современном этапе развития Академии организация опытно-экспериментальной и инновационной деятельности осуществляется не только через инновационные площадки на базе образовательных организаций различного уровня, но и через сеть научных центров РАО. С созданием сети научных центров деятельность Академии по организации научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы приобрела более масштабный характер, расширилось проблемное поле исследований, появилась основа интеграции научно-исследовательского потенциала широкого круга научно-педагогических работников вузов страны.

Формирование сети научных центров Академии началось с открытия в 2014 году РНЦ РАО в Южном федеральном округе на базе «Волгоградского государственного социально-педагогического университета» и в Уральском федеральном округе на базе «Гуманитарного университета» города Екатеринбурга. Следующий научный центр РАО был открыт в 2015 году в Центральном федеральном округе на базе «Тулского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого». В 2016 году были открыты 14 центров, в 2017–7, в 2018–5, в 2019–1, в 2020–2, в 2021–4, в 2022–4, в 2023–11 центров.

Таким образом, РНЦ РАО и НЦ РАО к настоящему времени созданы во всех федеральных округах Российской Федерации на базе ведущих федеральных, классических и педагогических университетов (к концу 2023 года открыты 8 РНЦ РАО и 43 НЦ РАО). В Центральном федеральном округе роль регионального научного центра отведена самой Академии (табл. № 1).

Региональные научные центры и Научные центры Российской академии образования по федеральным округам Российской Федерации

№ п/п	Федеральный округ Российской Федерации	РНЦ РАО	НЦ РАО
1	Центральный	0	9
2	Северо-Западный	1	3
3	Приволжский	1	8
4	Южный	2	9
5	Северо-Кавказский	1	4
6	Уральский	1	4
7	Сибирский	1	3
8	Дальневосточный	1	3
9	Итого	8	43

Вместе с тем при открытии научных центров РАО наблюдается, во-первых, неравномерная их представленность по федеральным округам: в Южном федеральном округе — 11 центров, в Приволжском и Центральном — по 9 центров, а в Дальневосточном, Северо-Западном и Сибирском — по 4 центра. Например, в таких регионах Восточной Сибири, как Кемеровская область, Красноярский край, республики Алтай, Тыва и Хакасия к началу 2024 года не был открыт ни один научный центр РАО.

Во-вторых, научные центры РАО открываются в университетах разной ведомственной подчиненности. Все РНЦ РАО и большинство НЦ РАО открыты при федеральных (6 центров), национальном исследовательском (1 центр) и классических (26 центров) университетах, находящихся, как и сама Академия, в ведомстве Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Другая часть НЦ РАО (16 центров) открыта в педагогических университетах, находящихся под управлением Министерства просвещения Российской Федерации. Следствием разной ведомственной подчиненности университетов и их автономии в организации научно-образовательной деятельности в соответствии с современным образовательным законодательством является широкая вариативность подготовки педагогических кадров, что нередко приводит к снижению интереса непедагогических вузов к проблемам обновления педагогического образования и к *затруднениям формирования единого пространства обеспечения качества подготовки педагогов* [10, с. 200–201]. Так, при анализе нормативных документов университетов, осуществляющих подготовку педагогов, выявлено, что существующая самостоятельность в разработке перечня профессиональных компетенций

в соответствии с положениями ФГОС ВО (3++) приводит к тому, что в разных вузах в качестве требований к результатам освоения образовательных программ бакалавриата устанавливается разное количество профессиональных компетенций — от 7 до 20 [1, с. 28].

Развивающаяся вариативность подготовки будущих педагогов отражается на организации научно-исследовательской деятельности научных центров РАО и на формировании единого проблемного поля педагогических исследований. Как показал анализ отчетов за 2023 год, из 19 разрабатываемых в РНЦ РАО научно-исследовательских тем только 10 (53%) выполнены по педагогическим проблематикам, а 9 тем (47%) — по смежным наукам. Тогда как среди тем, выполненных НЦ РАО, открытых в педагогических университетах, 94% тем направлены на решение педагогических проблем, актуальных для модернизации отечественного образования, и только 6% — со смежными научными проблемами.

Поскольку на Академию возложена ответственность и миссия развития российского образования, сохранения единства образовательного пространства страны и решения задач по формированию общероссийской гражданской идентичности подрастающих поколений как важного условия укрепления межнационального согласия и единства народов России, то сегодня РАО продолжает свою деятельность по открытию новых научных центров в различных регионах страны. Расширение сети научных центров позволит Академии повысить эффективность своей научно-исследовательской деятельности путем создания единого пространства научно-педагогических исследований, интеграции академического и научно-педагогического сообщества России и организации централизованной системы научно-методического обеспечения процессов модернизации отечественного образования и подготовки педагогических кадров.

Взаимодействие Академии с научными центрами РАО в первое время регламентировалось Положением о научных центрах РАО, а с 2022 года — приказом президента РАО О. Ю. Васильевой о *Порядке взаимодействия Российской академии образования и региональных научных центров и научных центров РАО № 99 от 25.07.2022* (далее — *Порядок взаимодействия*). В данном нормативном документе были определены цели, основные направления, механизмы и правила взаимодействия и обязательства Сторон: РАО и РНЦ РАО, НЦ РАО.

В соответствии с *Порядком взаимодействия* планирование науч-

но-исследовательской деятельности РНЦ РАО и НЦ РАО предполагает согласование и корреляцию их тематик с основными направлениями фундаментальных и поисковых научных исследований РАО, продвижение, апробацию и внедрение полученных инновационных результатов в практику образования регионов Российской Федерации. В свою очередь, формирование направлений научных исследований РАО и научных центров РАО проводится в корреляции с Программой фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) по «Направлению науки: 5.7. Науки и образование», утвержденной Правительством Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р (далее — Программа фундаментальных исследований) [11], являющейся документом, регламентирующим и определяющим основные направления инновационной деятельности научно-педагогического сообщества России.

Анализ содержания исследований, выполненных коллективами РНЦ РАО и НЦ РАО в 2022–2023 гг., показывает, что среди направлений научных исследований доминируют темы прикладного характера — 68%, а фундаментальные исследования составляют 32%. При этом наибольшую долю составляют исследования, ориентированные на проблемы высшего педагогического образования — 39%. Затем по значимости идут исследования проблем общего среднего образования — 26%. Наименьшую долю составляют темы, связанные с исследованием проблем дошкольного образования (табл. № 2).

Таблица № 2

Направления научно-педагогических исследований научных центров РАО по уровням образования

№ п/п	Вид образовательной организации	Количество тем НИР, %
1	Дошкольное образование	1
2	Общее среднее образование	26
3	Среднее профессиональное образование	5
4	Высшее педагогическое образование	39
5	Дополнительное образование	16
6	Система непрерывного образования	13

Доминирование в проблемном поле научно-исследовательской деятельности научных центров РАО тематик, ориентированных на проблемы высшего педагогического образования, вполне объяснимо, поскольку преподавателей и научных работников вузов в первую очередь интересуют вопросы повышения качества образования, совершенствова-

ния существующих и разработки инновационных образовательных практик и технологий в системе высшего образования. В то же время самостоятельность и недостаточная скоординированность вузов между собой в организации научно-образовательной деятельности приводит к направленности их научных интересов в основном на ключевые педагогические проблемы, и нередко — к дублированию тем.

Сравнение тематик научно-исследовательской деятельности научных центров РАО и направлений исследований, сформированных в Программе фундаментальных исследований, указывает на определенные их различия и позволяет выделить две группы исследовательских тематик. К первой группе относятся направления педагогических исследований, которые активно разрабатываются научными центрами РАО. К этой группе относятся темы, которые коррелируют с направлениями и разделами Программы фундаментальных исследований, приведенными в таблице № 3.

Таблица № 3

Фундаментальные и поисковые научные исследования научных центров РАО в соответствии с «Направлением науки: 5.7 Науки и образование»

5.7.1.1	Психологические и психофизиологические закономерности развития современного ребенка в условиях цифрового общества
5.7.2.1	Научные основания развития системы воспитания в информационном обществе
5.7.3.1	Разработка научно обоснованных средств психолого-педагогического и клинко-психологического сопровождения развития человека в социальной, образовательной и профессиональной средах
5.7.3.5	Современные дидактические системы для всех уровней и видов образования
5.7.3.9	Разработка способов и механизмов развития интеллектуально-творческого потенциала современного человека
5.7.4.2	Модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практикоориентированных и гибких образовательных программ
5.7.5.1	Научные основы инновационного развития педагогического образования в современной России
5.7.6.1	Научное обоснование стратегий развития образования
5.7.7.1	Развитие системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, начиная с первых месяцев жизни
5.7.8.1	Перспективные направления формирования современной цифровой образовательной среды в Российской Федерации, гарантирующей высокое качество и доступность образовательных ресурсов для всех видов и уровней образования в условиях обеспечения необходимого уровня информационной безопасности

Ко второй группе относятся направления исследований, которыми научно-педагогические работники РНЦ РАО и НЦ РАО не занимаются. К этой группе относятся следующие темы исследований:

психологические основы индивидуализации обучения;

формирование мировоззрения и нравственности молодого поколения;
психолого-педагогическое обеспечение развития дошкольного образования;

разработка научно-педагогических, медико-социальных и технологических основ развития информатизации образования как базы интеллектуализации жизнедеятельности современного человека;

создание безопасной образовательной среды в образовательных организациях разных типов;

организация и развитие системы непрерывного этнокультурного (национального) образования и др.

Отсутствие в проблемном поле научных исследований РНЦ РАО и НЦ РАО части разделов Программы фундаментальных исследований, являющейся Государственным заказом научным и образовательным организациям, в определенной степени противоречит реализации стратегических целей образовательной политики государства по обеспечению глобальной конкурентоспособности отечественного образования и сохранению единства образовательного пространства страны.

Необходимо также отметить, что при организации научно-исследовательской деятельности научные центры РАО не вышли на уровень взаимосвязи с Академией, предполагающей *согласование и корреляцию тематики фундаментальных и поисковых научных исследований РНЦ РАО и НЦ РАО* с тематиками исследований структурных подразделений РАО. Для решения актуальных проблем развития отечественного образования и повышения эффективности субъектов научно-исследовательской деятельности необходима интеграция их взаимодействия и формирование единого проблемного поля научных исследований в образовательном пространстве России. При этом важнейшим механизмом интеграции и повышения эффективности научно-исследовательской деятельности РНЦ РАО и НЦ РАО, как показывают исследования научного центра РАО при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, может стать сетевая модель их взаимодействия. Сетевая форма позволяет не только повысить эффективность использования имеющихся ресурсов различных образовательных организаций, но и по-

лучить синергетический эффект от их коллективной научно-исследовательской деятельности [4, с. 46].

В **заключении** необходимо отметить, что на современном этапе формирования сети научных центров РАО неравномерная их представленность по федеральным округам Российской Федерации, а также отсутствие во многих субъектах страны научных центров РАО осложняет деятельность Академии по развитию и повышению эффективности инновационной деятельности образовательных организаций, качества и уровня научных исследований путем формирования единого пространства научно-педагогических исследований и внедрения инновационных разработок ученых в широкую образовательную практику регионов страны.

В условиях становления и расширения сети научных центров РАО между ними и Академией не выстроена система интеграционной взаимосвязи, предполагающая планирование, согласование и корреляцию тематик их фундаментальных и поисковых научных исследований с тематикой исследований структурных подразделений РАО. При этом отсутствие в проблемном поле научных исследований РНЦ РАО и НЦ РАО части тематик Программы фундаментальных исследований, являющейся Государственным заказом научным и образовательным организациям Российской Федерации, вступает в определенное противоречие с реализацией стратегических задач образовательной политики по обеспечению глобальной конкурентоспособности отечественного образования.

Наиболее эффективным механизмом организации взаимосвязи РАО с научными центрами РАО при решении научно-исследовательских проблем инновационного развития российского образования может стать построение интеграционной модели взаимодействия, основанной на концептуальном единстве, совместном планировании, апробации и внедрении полученных результатов, а также формировании единого проблемного поля научных исследований в образовательной сфере.

Список литературы

1. *Боргояков, С.А.* Актуальные проблемы подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства / Вест. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2022, № 4. — с. 15–24.
2. *Васильева О. Ю.* Академия: новый этап деятельности / Педагогика, 2021, № 11. — с. 7–11.
3. *Дронов В. П.* Проблемы развития основного общего образования в условиях многоаспектной цифровизации общества. Педагогика. 2021, № 11. — с. 38–47.
4. *Зайцев В. В., Сергеев Н. К.* Специализированный электронный ресурс «Ученые — школе» как форма научного взаимодействия педагогических вузов в развитии об-

шего образования /Известия ВГПУ. 2022. С. 46–53.

5. Лазарев В. С., Поташник М. М., Моисеев А. М. и др. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

6. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / Педагогика, 2004, № 4. — с. 11–20.

7. Мартиросян Б. П., Шаповалова И. А., Рубцова Н. Е. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / Педагогика, 2012, № 10. — с. 103–110.

8. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. — <https://mvd.consultant.ru/documents/1056500> (дата обращения 15.02.2024).

9. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения 15.02.2024).

10. Писарева С. А., Тряпичина А. П. Особенности современного университетского образования будущих педагогов: проблема единства и вариативности образовательного пространства // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 196–208. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-196-208>, EDN: XAUMCW.

11. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) [Электронный ресурс]: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р [Электронный ресурс]. — Режим доступа: / <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka/27490/> (дата обращения 15.02.2024).

12. Федеральный закон «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 27.09.2013 № 253-ФЗ [Электронный ресурс] / https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152351/ (дата обращения 20.02.2024).

13. Федеральный закон от 24.06.2023 № 264-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202306240003> (дата обращения 17.03.2024).

References

- *Borgoyakov, S. A.* Aktual'nye problemy podgotovki pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyakh polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva / Vest. Mosk. un-ta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022, № 4. — s. 15–24.
- *Vasil'eva O.YU.* Akademiya: novyj ehtap deyatel'nosti / Pedagogika, 2021, № 11. — s. 7–11.
- *Dronov V.P.* Problemy razvitiya osnovnogo obshchego obrazovaniya v usloviyakh mnogoaspektnoj cifrovizacii obshchestva. Pedagogika. 2021, № 11. — s.38–47.
- *Zajcev V. V., Sergeev N. K.* Specializirovannyj ehlektronnyj resurs «Uchenye — shkolE» kak forma nauchnogo vzaimodejstviya pedagogicheskikh vuzov v razvitii obshchego obrazovaniya / Izvestiya VGPU. 2022. S.46–53.
- *Lazarev B. C., Potashnik M. M., Moiseev A. M. i dr.* Upravlenie razvitiem shkoly: Posobie dlya rukovoditelej obrazovatel'nykh uchrezhdenii / Pod red. M. M. Potashnika i B. C. Lazareva. M.: Novaya shkola, 1995. — 464 s.
- *Lazarev V. S., Martirosyan B. P.* Pedagogicheskaya innovatika: ob"ekt, predmet i osnovnye ponyatiya / Pedagogika, 2004, № 4. — s.11–20.
- *Martirosyan B. P., Shapovalova I. A., Rubcova N. E.* Pedagogicheskaya innovatika: ob"ekt, predmet i osnovnye ponyatiya / Pedagogika, 2012, № 10. — s.103–110.
- О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204. — <https://mvd.consultant.ru/documents/1056500> (дата обращения 15.02.2024 г.).
- Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] <http://government.ru/>

info/35566/ (data obrashcheniya 15.02.2024 g.).

- *Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P.* Osobennosti sovremennogo universitetskogo obrazovaniya budushchikh pedagogov: problema edinstva i variativnosti obrazovatel'nogo prostranstva // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2023. T. 12, vyp. 3 (47). S. 196–208. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-196-208>, EDN: XAUMCW.
- Programmoj fundamental'nykh nauchnykh issledovaniy v Rossijskoj Federacii na dolgosrochnyj period (2021–2030 gody) [Elektronnyj resurs]: Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 dekabrya 2020 g. № 3684-r [Elektronnyj resurs].— Rezhim dostupa: / <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka/27490/> (data obrashcheniya 15.02.2024 g.).
- Federal'nyj zakon "O Rossijskoj akademii nauk, reorganizacii gosudarstvennykh akademij nauk i vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii" ot 27.09.2013 N253-FZ [Elektronnyj resurs] / https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152351/ (data obrashcheniya 20.02.2024 g.).
- Federal'nyj zakon ot 24.06.2023 № 264-FZ "O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" [Elektronnyj resurs].— Rezhim dostupa: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202306240003> (data obrashcheniya 17.03.2024 g.).

Сведения об авторах

Боргояков Сергей Александрович— доктор педагогических наук, главный аналитик Центра развития образования РАО

Уба Екатерина Владимировна— кандидат филологических наук, руководитель Центра развития образования РАО

Феоктистова Наталья Андреевна кандидат технических наук, главный эксперт Центра развития образования РАО

Баграмян Эммагуил Робертович— кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Центра развития образования РАО

Information about the authors:

Sergey A. Borgoyakov — Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Analyst of the Education Development Center

Ekaterina V. Uba — PhD (Philology), Head of the Center for Education Development

Nataliya A. Feoktistova — PhD (Technical Sciences), Chief Expert of the Education Development Center

Emmanuel R. Bagramyan — PhD (Education), Deputy Head of the Education Development Center

Искусство в школе — условие развития эмоциональной сферы и творческого потенциала обучающихся

Савенкова Л. Г.

Российская академия наук, Россия, Москва

e-mail: lgbloknot@mail.ru

ORCID0000-0003-0014-1391

***Аннотация.** В статье раскрыты некоторые современные проблемы образования, своими корнями уходящие как в древнюю народную культуру, так и в недалекое прошлое. Эти проблемы в силу целого ряда причин до сих пор остаются нереализованными в рамках массового образования детей и молодежи в России. Выделены базовые направления, принципы и условия повышения квалификации современного учителя, позволяющие идти в ногу с быстро меняющимся миром, в котором проблемы комплексного интегрированного образования возрождаются на новом уровне и требуют включения каждого педагога, независимо от его профессионального интереса. Автор пытается убедить, что в воспитании и обучении детей невозможно обойтись без искусства только потому, что это огромная область познания, столетиями накопившая в себе огромный мир информации и реальных объектов и форм в разных проявлениях творчества человека.*

***Ключевые слова:** гуманитаризация образования, комплексный подход, общее художественное, интегрированное обучение, взаимодействие, сотворчество, индивидуальное и коллективное, педагогика искусства.*

Art At School Is A Condition For The Development Of The Emotional Sphere And Creative Potential Of Students

Savenkova Lubov G.,

Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,

e-mail: lgbloknot@mail.ru

ORCID0000-0003-0014-1391

***Abstract.** The article reveals some modern problems of education, which have their roots both in ancient folk culture and in the recent past. These problems, for a number of reasons, still remain unrealized in the framework of mass education of children and youth in Russia. The basic directions, principles and conditions of advanced training of a modern teacher are highlighted, allowing them to keep pace with a rapidly changing world in which the problems of integrated education are revived at a new level and require the inclusion of every teacher, regardless of his professional interest. The author tries to convince that it is impossible to do without art in the upbringing*

and education of children only because it is a huge field of knowledge, which for centuries has accumulated a huge world of information and real objects and forms in various manifestations of human creativity.

Keywords: *humanitarization of education, an integrated approach, general artistic, integrated learning, interaction, co-creation, individual and collective, pedagogy of art.*

Когда мы говорим об образовании, часто не учитываем, что учебно-воспитательный процесс в школе необходимо делать более разнообразным и разносторонним не только во время праздников, мероприятий, особых дней, но и в обычные дни, поскольку обучение и воспитание осуществляются постоянно, независимо от ситуации. Размышляя над этим, я попыталась выделить несколько, на мой взгляд, важных составляющих, без которых вряд ли получится создать разнообразие в школьной жизни: а) расширение культурного потенциала обучающихся, б) развитие творческого мышления, в) формирование эмоционального интеллекта, г) активное включение искусства в образовательный процесс, д) освоение исследовательских умений и проектных форм обучения.

Исходя из этих позиций, можно сделать заключение, что в разнообразии обучения, в развитии эмоционально-образной сферы обучающихся, их когнитивности важнейшая роль принадлежит искусству как главному условию формирования образного мышления, общей культуры личности и ее разностороннего интеллекта, без которых современное образование обойтись просто не может. Сказанное основано на том, что внедрение разных видов искусства в реальную практику образовательной организации на всех уровнях обучения, как доказывают многочисленные исследования, позволяет: а) развивать у детей творческое мышление (поскольку это дарит школьникам свободу самовыражения и творчества); б) обогащать их эмоциональный мир (они видят, что их творческие усилия приносят результаты и это стимулирует их мотивацию к учебе); в) развивать социальные навыки (дети учатся слушать друг друга, выражать свои мысли, уважать точку зрения других людей и находить общий язык в творческом процессе); г) успехи в искусстве могут значительно повысить самооценку учеников, ведь возможность увидеть результат своего творчества дает уверенность в себе и своих способностях, что является важным фактором для их личностного развития в целом.

Ярким примером являются выдающиеся люди-творцы и ученые одновременно: 1) известнейший художник всех времен *Леонардо да Винчи*, которого творчество вдохновляло на многочисленные научные исследо-

вания в области анатомии и инженерии (см. Мери Бегин. Леонардо да Винчи: Художник и ученый, 1962); *Ричард Фейнман* — выдающийся физик и теоретик, был талантливым музыкантом, утверждавшим, что музыка помогла ему находить новые идеи и вдохновение в своей работе (см. Джеймс Глейк «Гений: жизнь и наука Ричарда Фейнмана», 2021); *Альбрехт Эйнштейн*, тоже физик, был страстным скрипачом. Скрипка, по его словам, помогла ему расслабляться и развивать творческое мышление (см. Уэлтер Айзексон. Эйнштейн: жизнь и вселенная, 1976); американский ученый *Ричард Доусон*, добившийся неожиданных исследовательских данных в нейробиологии и психологии, был еще и художником-аниматором, создавшим серию анимационных фильмов, которые иллюстрируют основные принципы работы мозга и поведения (Ричард Докинз. Эгоистичный ген, 1976); еще один нейробиолог и психиатр в области психических расстройств и функционировании мозга — *Оливер Сакс*, писал в своих книгах, как музыка вдохновляла его и помогла понять некоторые аспекты человеческого мозга (см. Музыкофилия: сказки о музыке и мозге Оливера Сакса, 2008) [5]. Есть еще достаточно примеров, которые доказывают, что занятия искусством не только дополняют, но и обогащают основную научную деятельность ученых (и не только ученых), помогая находить новые идеи и подходы к своей работе.

Продолжая сказанное, не могу не напомнить слова К. Д. Ушинского: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [7]. Вдумавшись в эти слова, можно выделить несколько направлений для размышлений по поводу воспитания, являющегося основой любого образования: а) опора на народные традиции; б) воспитательная роль родителей; в) классическое гимназическое образование; г) разнообразие и специфика национального в общем образовании; г) основа народного воспитания через искусство. Но любое из этих направлений невозможно представить без погружения обучающегося в культуру и искусство, потому что понятие «народное», хотим мы этого или нет, всегда опирается на истоки своей культуры, уходящие корнями в далекое прошлое, которое, произрастая и развиваясь, превращается в огромное дерево, ветвями обнимающее огромное пространство мира и космоса, отраженного в мастерстве каждого народа.

Именно в народной педагогике берет свое начало комплексное обра-

зование, поскольку народное творчество не существует изолированно: музыка и движение; музыка и слово; музыка и костюм, слово и изображение, слово и действие, действие и образ, действие и результат и так далее. Все это говорит о том, что культура народа и его искусство зародились в первородном человеке намного раньше, чем слово и грамота. Именно из искусства изображения и музыки, действий и движений, визуальных образов и мышления у человека появилась возможность создавать сложные структуры и конструкции, фантазии творцов и сложного философского мышления — так зародилась большая наука — отрицать это невозможно.

Рассуждать в этом направлении можно очень долго, но сегодня, к сожалению, приходится пристально вглядываться в современное образование, чтобы найти в нем истоки того народного с «большой буквы», о котором писал К. Д. Ушинский. В настоящее время приходится доказывать и убеждать, что в воспитании и обучении детей невозможно обойтись без искусства только потому, что это широкая область познания, столетиями накопившая в себе огромный мир информации, реальных объектов и форм в разнообразных проявлениях творчества человека. Ведь если вдуматься, то невозможно назвать ни одного явления в мире, которое обошлось бы без искусства, которое живет и существует вокруг нас, живущих на земле в любой точке земного шара: архитектура, храмы, жилая среда, объекты культуры, театры, кино, музеи, скульптура, живопись, декоративно-прикладное искусство, парки, одежда, художественное слово, книги, эстетика жизни, танец, песня, поэзия и др.

Что было бы на земле без искусства?

Что знали бы мы, современники, об истории, если бы не искусство?

Почему государство не оставляет без внимания эту область человеческой деятельности и почему это проходит мимо большинства школ России, оставляя лишь маленькие капли в виде 45 минут на изобразительное искусство и 45 минут на музыку в неделю. Можно проиллюстрировать детскую жизнь в школе словами К. Н. Батюшкова: «Для них как для слепцов — весна без радости и лето без цветов».

Возникает вопрос, почему так происходит, почему мы не ценим того, что имеем, что появилось само, как естественная потребность человека, — выразить себя в творчестве. Почему, например, «в Японии, после страшных событий в Хиросиме и Нагасаки в японских школах было внедрено по 7–8 часов изобразительного искусства и музыки. Только поэтому им удалось за одно поколение детей вырастить новое поколение людей, творчество

которых превзошло самих себя — свидетельством этому современная японская культура в любом виде деятельности и ежедневной жизни» [5].

Возвращаясь к названию статьи, хочу задать вопрос, кто и как может сегодня в российских школах поднять культуру наших детей, каким должен быть современный учитель, если программы обучения и предлагаемые детям предметы лишены элементарного приближения к эстетике жизни и образования? И это не праздный вопрос. Спросите сегодняшнего выпускника школы, что у него осталось светлого в памяти о школьной жизни. Наверняка, это не уроки предметов естественнонаучного цикла, а, скорее всего, какие-то эмоционально окрашенные события, какие-то занятия, на которых у него зародилось в глубине души желание творить и это у него получилось. К сожалению, это так и с этим трудно не согласиться, потому что каждого из нас природа наградила эмоционально-чувственной сферой, умением слушать и слышать, умением видеть и замечать красивое и необычное, у нас с рождения работают две формы мышления — образное и логическое, которые не всегда в школьной практике развиваются равноценно. И это печально, так как с возрастом естественная способность каждого ребенка делать сразу несколько дел (говорить, слушать, двигаться, рисовать) с годами притупляется и взрослый человек иногда не способен выполнять даже два дела сразу.

«Основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Заставьте ребенка сидеть, он очень скоро устанет... но он резвится и движется целый день, переменяет и перемешивает все эти деятельности и не устает ни на минуту... заметим же, что чем моложе возраст, тем более требует он разнообразия деятельности» [8].

Именно «на основании природных задатков и особенностей психики Ушинский определял педагогические закономерности, позволяющие открывать приемы, методы, средства воспитания... «Вместе с наследственными данными в образовании человеческого характера громадное влияние «внешних впечатлений», что открывает обширное поле деятельности для воспитания. Человек становится тем, чем он есть, благодаря влиянию всей жизни в самом широком смысле этого слова» [7].

Подтверждением сказанному являются слова Л. Н. Толстого: «Настоящее искусство... должно исходить из души человека и воздействовать на душу других, оно единично, неповторимо, не зависит

от развития технических средств, позволяющих штамповать сотнями различные произведения. Искусство извращают не только критики, немелкие подражатели, последователи, ремесленники, дельцы от искусства, зарабатывающие на этом... Одно чему может научить школа, это тому, чтобы передавать чувства, испытанные другими художниками, так как их передавали другие художники... Искусство будущего будет, прежде всего, искусством всенародным» [6]. Лев Николаевич был убежден, что искусство должно объединять людей, быть понятным.

Опираясь на сказанное, хочу выделить проблемы, затрагиваемые Л. Н. Толстым и К. Д. Ушинским, но которые в настоящее время остаются не решенными в большинстве образовательных организаций в России.

Сегодня проводится много исследований с детьми разного возраста по художественному образованию и эстетическому воспитанию, примером сказанному являются более 400 диссертационных исследований, проведенных в ранее существовавшем научно-исследовательском Институте художественного образования (позднее в Институте художественного образования и культурологии), в каждом из которых предлагались разнообразные формы приобщения детей к искусству. К сожалению, часто складывалось так, что все что доказывалось и обосновывалось, внедрялось в небольшом количестве школ. В Институте на протяжении почти ста лет, начиная с Центрального дома художественного обслуживания детей (ЦДХОД, ставшего основой данного института), разрабатывались направления, которые наиболее активно проявляют себя сегодня: интеграция, комплексное образование, гуманитаризация образования. Эти направления берут свое начало в двадцатых-тридцатых годах XX века, в обозначенном ранее ЦДХОД, а именно это исследования, проводимые под руководством А. В. Бакушинского и таких ученых, как Н. Я. Брюсова, Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. В. Лабунская, Е. А. Флерица, С. Т. Шацкий и др. [5]. Анатолий Васильевич писал, «весь характер детского художественного творчества — синтетический по своему строю — это и дает естественное и крепкое обоснование комплексной системе воспитания и образования. Но комплекс в детском сознании есть многогранный, синтетический образ-переживание, затрагивающий и формирующий все стороны детской психики. Его форма есть форма художественная. Выявление образа в художественной форме, в форме некоего произведения искусства, как сложного продукта творческой воли, эстетической эмоции и процессов сознания есть неизбежный акт детской

жизнедеятельности». Бакушинский доказал, что «комплекс, как метод педагогического воздействия на ребенка, должен быть построен не на «теме-формуле, а на творческом образе-переживании» [1]. Это связано с тем, по словам М. А. Маршутаева, что понятие культуры гораздо шире, чем только искусство: «это огромная лаборатория, где разрабатывается некая особая шкала ценностей, где идет процесс собирания воедино всех элементов мышления народа, которые найдут свое отражение в литературе и искусстве... Культура — это тигель, в котором выплавляются эти ценности, где формируются вкусы и устанавливается система оценок. Это непрерывная деятельность, требующая участия всех поколений, вырабатывающая определенные аксиологические критерии, которыми руководствуется общество» [4]. Эту же идею доказали в период 2012–2017 гг. ученые Института художественного образования и культурологии, проводя широкий эксперимент по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации среди московских школ по направлению гуманитаризации образования (в нем участвовало 40 школ Москвы). Был разработан уникальный образовательный комплекс по внедрению искусства и гуманитарных технологий во все изучаемые предметы в школе с 5 по 9 класс. Тогда же появилась идея максимального привлечения учителей школ к исследованиям по развиваемым направлениям в области искусства и культуры в целом через систему повышения квалификации, с целью развития у учителя мотивационного стремления к построению образовательного пространства на основе гуманитаризации образования и постоянному росту его профессионального мастерства. Была предложена многоступенчатая структура профессионального самообразования педагога в процессе его активного включения в комплексное образование. Задача данного исследования — «Формирование личности выпускника школы, обладающего основами целостного мировоззрения и культуры, решаемые через возрастание значения искусства, культуры, творчества в поэтапном формировании личности («Человека в пространстве мира культуры» Л.С.), обладающего прочными знаниями, развитым аппаратом познания, способного к саморазвитию» [3]. Были вычленены принципы обучения и самообразования педагога: а) опора на современные исследования в области образования; б) опора на возрастные особенности, интересы и потребности обучающихся; в) психолого-педагогическая подготовка учителей; г) квалифицированная помощь в освоении современных интегрированных и комплексных

технологий; д) междисциплинарный и творческий подход в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования.

Компонентами повышения квалификации деятельности учителя были выделены следующие составляющие: **интеллектуальная** (исследовательская и дидактическая деятельность — учитель исследователь, психолог, управленец); **духовно-творческая** (учитель — творческая личность, индивидуальный педагогический почерк, современные методики); **мотивационная** (самостоятельная инновационная деятельность, творческое развитие, общение); **рефлексивная** (интегрированное обучение, междисциплинарное взаимодействие, развитие эстетического сознания).

Условиями повышения квалификации и профессионального роста учителей (независимо от предмета) были обозначены: **сфера знаний; сфера творчества; сфера практической деятельности; сфера социализации полученного опыта**, опираясь на культурно-образовательные возможности Москвы.

В разные этапы развитие личности обучающихся от 5 к 9 классу по выделенным направлениям развития выглядело следующим образом: 5 класс — развитие когнитивных функций; 6 класс — развитие личностных установок; 7 класс — развитие эстетического опыта; 8 класс — развитие коммуникативных способностей; 9 класс — развитие интегрированных форм мышления. В основе обучения и воспитания лежит региональный подход, опирающийся на культуру г. Москвы. Отсюда, тематические направления по возрастающей выглядели следующим образом: 5-й класс «Москва мой дом родной»; 6-й класс «Россия в пространстве мира и культуры»; 7-й класс «Национальные образы мира»; 8-й класс «Коммуникативность»; 9-й класс «Интегрированное мышление». Целью такой формы повышения квалификации учителей было развитие у учителя мотивационного стремления к построению образовательного процесса на основе гуманитаризации образования и к постоянному росту профессионального мастерства.

В качестве одного из реальных примеров результата такого обучения педагогов в одной из школ г. Москвы № 875, участвующей в этом эксперименте, было открытие «Галереи творчества». В ее создании участвовали дети младших классов и подростки, от 6 до 16 лет, демонстрируя свои проекты, находки, поиски в области искусства, инженерии, информационных технологий и т.д. Испытывая радость творчества, любой ребенок может почувствовать уверенность в своих силах, повысить мотивацию к дальнейшему развитию своих возможностей. Следует подчеркнуть, что

именно «в настоящее время, век компьютеризации, информатизации и искусственного интеллекта вспомнить о культурном и творческом интеллекте как раз кстати, так как творчество развивает воображение, учит созидать, формирует целостное мировоззрение человека. Создатели «галереи» убеждены и опыт показывает, что это действительно так — галерея создана для того, чтобы дать возможность постоянно демонстрировать достижения обучающихся в любых областях творческой деятельности, в том числе возможность устраивать мастер-классы, выставки работ, делиться опытом, представлять на всеобщее обсуждение свои индивидуальные проекты, персональные достижения, коллективные работы как в области искусства, так и техники», говорит главный автор проекта школы Н. В. Богданова — учитель изобразительного искусства [2].

Такая галерея — это не только демонстрация достижений, это одновременно и простор работы в мастер-классах, которые ведут в школе не только учителя, но и учащиеся старших классов и родители. «Галерея» за несколько лет превратилась в «творческую улицу», где можно послушать школьных музыкантов, углубиться в загадки инженерных достижений детей, поиграть в специально созданные силами старшеклассников интеллектуальные игры. Содержание «галереи» постоянно меняется и совершенствуется. Главный девиз: «Творчество для всех».

В качестве примера, предлагаю несколько фрагментов отзывов учащихся и учителей школы об этом событии:

«Честно говоря, мы не ожидали увидеть на выставке такое разнообразие творческих работ. Очень рады, что в нашей школе есть такие дети, которые реализуют свои творческие идеи, делая свои работы уникальными» (11 кл.).

«Ощущение света и радости! Это настоящее детство! Яркое и доброе!» (Павлова Д. М. Педагог дополнительного образования).

«Ты идешь по этой «творческой улице» и возникает умиротворение и спокойствие, и это вызывает улыбку. Выставка помогает раскрыть «скрытые» таланты, взглянуть по-новому вокруг ... глядя на обычные на первый взгляд фотографии, начинаешь задумываться, а почему я никогда этого не замечала? Мы вечно куда-то спешим...» (7 кл. Безверхова Е.).

«Каждый человек имеет свой талант, каждый может проявить себя в чем-то. Даже если не знаешь или не умеешь что-то делать, просто надо найти себя, ведь в галерее у каждой работы есть какой-то свой смысл» (6 кл. Судакова Л.).

«Праздник, который всегда с тобой! Ура! В нашей школе появилась территория свободного творчества и сотворчества» (учитель И. Д. Деева).

«В Галерее разнообразие красок, интересные идеи, работы вызывают радость. Идея — потрясающая! На улице творчества можно устраивать разные конкурсы, мастер классы. На переменах будет чем заняться. Можно устроить клуб участников выставки, где каждый желающий выступить будет показывать свои работы или петь, танцевать, играть» (7 кл. С. Гарчу).

Список литературы

1. Бакушинский А. В. О задачах и методах художественного образования. Искусство в трудовой школе / А. В. Бакушинский. М.: Новая Москва, 1926. С. 11–13.
2. Богданова Н. В. Галерея творчества 875. / Н. В. Богданова. Серия «Творческий поиск в ГБОУ Школа № 875. Выпуск 1. М.: ГБОУ Школа 875, 2017, 45 с.
3. Городская инновационная площадка «Гуманитаризация образования в условиях комплексного использования социокультурной среды города Москвы». — М.: 2014. 384 с. С. 235.
4. Маршутаев М. А. О гармонии как закономерностях. Принцип симметрии. — М., 1978, с. 265. С. 53–61.
5. Савенкова Л. Г., Богданова Н. В. Проблемы дидактики образовательной области «Искусство». — М.: Издательский дом Российской академии образования. 235 с.
6. Толстой Л. Н. Что такое искусство? — М.: Современник, 1985. 594 с.
7. Ушинский. Собр. соч. Т. 3. С. 147.
8. К. Д. Ушинский о воспитании. — М.: «Школьная пресса», 2003. С. 10–11.

Referencts:

- *Bakushinskij A. V. O zadachah i metodah hudozhestvennogo obrazovaniya. Iskusstvo v trudovoj shkole / A. V. Bakushinskij. M.: Novaya Moskva, 1926. S. 11–13. [In Rus]*
- *Bogdanova N. V. Galereya tvorchestva 875. / N. V. Bogdanova. Seriya «Tvorcheskij poisk v GBOU SHkola № 875. Vypusk 1. M.: GBOU SHkola 875, 2017, 45 s. [In Rus]*
- *Gorodskaya innovacionnaya ploshchadka «Gumanitarizaciya obrazovaniya v usloviyah kompleksnogo ispol'zovaniya sociokul'turnoj sredy goroda Moskvy». — M.: 2014. 384 s. S. 235. [In Rus]*
- *Marshutaev M. A. O garmonii kak zakonomernostyah. Princip simmetrii. — M., 1978, s. 265. S. 53–61. [In Rus]*
- *Savenkova L. G., Bogdanova N. V. Problemy didaktiki obrazovatel'noj oblasti «Iskusstvo». — M.: Izdatel'skij dom Rossijskoj akademii obrazovaniya. 235 s. [In Rus]*
- *Tolstoj L. N. CHto takoe iskusstvo? — M.: Sovremennik, 1985. 594 s. [In Rus]*
- *Ushinskij, Sobr. soch. T. 3. S. 147. [In Rus]*
- *K. D. Ushinskij o vospitanii. — M.: «SHkol'naya pressa», 2003. S. 10–11. [In Rus]*

Сведения об авторе

Савенкова Любовь Григорьевна — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Information about the author

Lubov Savenkova — Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor



УДК 373

Реформирование отечественного образования в 1980-е годы

Овчинников А.В.¹, Куровская Ю.Г.²

^{1,2} ФГБУ «Российская академия образования»

¹ E-mail: anatovch2014@yandex.ru

² E-mail: kurovskaja@mail.ru

¹ ORCID: 0000-0001-6885-385X

² ORCID: 0000-0001-7832-9402

Аннотация. Статья посвящена организационным вопросам разработки и реализации политики в области общего образования в Советском Союзе последних лет его существования. На основе архивных источников и материалов периодической печати показано, что в учебных заведениях многих регионов России существовали многочисленные организационные проблемы, которые решались с различной степенью эффективности. В то же время в союзных республиках существовали просчеты в воспитательной работе, которые порождали негативные процессы среди молодежи.

Представители центральной власти осознавали сложности и риски развития образования и пытались разработать стратегию его развития, соответствующую новой исторической реальности, возникшей в стране во второй половине 1980-х годов. Активная направленность органов власти на реформирование системы народного образования страны находила подробное отражение в материалах периодической печати.

Ключевые слова: советское образование, реформа общеобразовательной и профессиональной школы, государственная политика в области образования, партийное руководство образованием, перестройка системы образования, риски и противоречия развития образования.

Финансирование: исследование выполнено в рамках Государственного задания Российской академии образования № 075-00693-23-00 от 27.12.2022.

On The Way to Reform: Complex Issues of Public Policy In The Area of Public Education in The Soviet Union of The 1980s

Ovchinnikov Anatoly V.¹, Kurovskaya Yulia G.²

Russian Academy of Education, Moscow, Russia

^{1,2} ФГБУ «Российская академия образования»

¹ E-mail: anatovch2014@yandex.ru

² E-mail: kurovskaja@mail.ru

¹ ORCID: 0000-0001-6885-385X

³ ORCID: 0000-0001-7832-9402

Abstract. *The article is devoted to the organizational issues of the development and implementation of policy in the area of general education in the Soviet Union in the last years of its existence. Based on archival sources and periodical materials, it is shown that educational institutions of many regions of Russia faced numerous organizational problems that were solved with varying degrees of effectiveness. At the same time, there were failures in educational work in the Union republics, which generated negative processes among young people.*

Representatives of the central government were aware of the difficulties and risks of the development of education and tried to develop a strategy for its development that corresponded to the new historical reality that arose in the country in the second half of the 1980s. The active focus of the authorities on reforming the country's public education system was actively reflected in the periodical press.

Keywords: *soviet education; reform of general education and vocational school; state policy in the area of education; party leadership of education; restructuring of the education system; risks and contradictions of educational development.*

Funding: *the study was carried out within the framework of the state task of the Russian Academy of Education No. 075-00693-23-00 from 27/12/2022.*

На различных исторических этапах развития российской государственности система общего образования играла существенную роль в определении перспективных направлений развития страны. Повышение социального значения образования, основные направления образовательной политики, интересы различных политических и общественных структур, их заинтересованность в воспитании определенного типа личности и гражданина — вот те вопросы, ретроспективный анализ которых дает возможность извлечь исторические уроки для того, чтобы сегодня оптимально строить будущее российской школы, а значит, будущее российской цивилизации.

Государственная политика в области общего образования, развитие отечественной школы в последней четверти XX столетия оставили в памяти современного поколения зрелых людей такой интересный культурный феномен, как советская школа, выстроенная по определенным принципам, а иногда и лекалам, со своими нормами и правилами, многие из которых стали традициями и нормами поведения и незримо присутствуют в сегодняшнем дне.

Обращаясь к истории советской школы, следует подчеркнуть, что

государственная политика в области образования была отнюдь не одинаковой на протяжении семидесяти лет существования советской власти, тем более она совсем не была отделена от более раннего, досоветского периода, традиции которого оставались в народной памяти и отчасти находили отражение в образовательном пространстве.

К началу 1980-х гг. внешне казалось, что отечественная система общего образования достигла своих высот. Активно развивалось школьное строительство, интенсивно расширялась сеть школ. В соответствии с новым образовательным законодательством, принятым в первой половине 1970-х годов, стало реализовываться новое содержание образования.

В Материалах партийных съездов и пленумов ЦК КПСС постоянно говорилось об успехах советского образования, что, безусловно, имело место. Основные политические задачи состояли в дальнейшем развитии системы народного образования, главной задачей которого называлось повышение культурно-технического и образовательного уровня трудящихся.

На XXV съезде КПСС, состоявшемся в 1976 году, были приняты серьезные планы, направленные на развитие и совершенствование всеобщего среднего образования в стране. В числе первоочередных задач называлось трудовое воспитание и профессиональная ориентация молодежи, ее этическое и эстетическое воспитание.

Для решения указанных задач было запланировано строительство новых общеобразовательных школ не менее чем на 7 млн мест, из них на 4,5 млн мест должны были пополниться школы в сельской местности. Также планировалось значительно расширить сеть внешкольных учреждений и значительно усовершенствовать систему профессионально-технического образования молодежи [7, с. 220–221].

Был принят ряд постановлений, сыгравших важную роль в развитии отечественного образования в стране: «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (1977), «О переходе на бесплатное пользование учебниками учащихся общеобразовательных школ» (1977). Важно отметить, что указанные постановления были утверждены в год принятия новой Конституции страны, что придавало им особую актуальность, подчеркивая, какое большое внимание развитию народного образованию придает советское государство.

В целом к концу 1970-х гг. представлялось, что вместе со всем госу-

дарством система народного образования активно развивается в позитивном направлении.

Между тем в это время начали проявляться негативные тенденции, некоторые из которых даже в условиях того времени становились предметом широкого обсуждения. Все чаще стали говорить о формализме в обучении и воспитании, либерализме в оценке знаний школьников. Многие учителя били тревогу по поводу низкого качества знаний школьников, что явно проявлялось на выпускных экзаменах в школах и вступительных экзаменах в высшие учебные заведения.

На следующем, XXVI съезде КПСС, который состоялся в 1981 году, было заявлено о завершении перехода ко всеобщему среднему образованию. Проблемными вопросами продолжали оставаться: формализм в оценке труда учителя и ученика; качество преподавания, школьных программ и учебников; укрепление связи школы и производства; перегрузка учащихся [8, с. 60].

Развитие народного образования предполагалось направить на удовлетворение потребностей страны в специалистах, квалифицированных рабочих. Планировалось «совершенствовать формы трудового, нравственного и эстетического воспитания в школе. Усилить работу по профессиональной ориентации юношества. Создать предпосылки для постепенного перехода на обучение детей с 6-летнего возраста в подготовительных классах общеобразовательных школ» [8, с. 81].

Главной идеей развития народного образования в РСФСР, как и всего Советского Союза, несмотря на изменения в школьном законодательстве и образовательной политике советского государства, в 1970-е годы продолжало оставаться трудовое политехническое обучение школьников.

Российская Федерация, оставаясь самой большой республикой Советского Союза, имела достаточное число учебных заведений начального и среднего образования для того, чтобы эффективно реализовать законодательство, предполагавшее всеобщее обязательное обучение. Средства массовой информации постоянно публиковали материал об успехах его введения. В больших городах интенсивно возводились новые микрорайоны, рассчитанные на десятки и даже сотни тысяч жителей. В них быстро строились новые школьные здания.

Но не везде было всё так гладко. На обширной территории РСФСР практическая реализация законодательной нормы о всеобщности образования реализовалась неодинаково в различных её частях. Например,

на территории Якутии дети продолжали обучаться в школьных зданиях, построенных в начале XX столетия, с туалетами, расположенными вне здания школы.

А вот один пример из обращений в газету «Сельская жизнь», которая считалась главным печатным органом в области сельского хозяйства: «Мы, ученики Винниковской средней школы (Речь идет о Курском районе Курской области — авт.) ходим учиться из деревни Водяное за 7 километров. Идет зима, но ни директор школы, не председатель колхоза не задумывались над тем, как мы будем добираться до школы, ведь на дорогу мы тратим почти 2 часа. Выходишь из дома — темно и возвращаешься обратно — темно. Если бы нам выделили транспорт, мы не опаздывали бы на уроки. После вмешательства редакции «Курская правда» нас начали подвозить, но это продолжалось недолго» [1, л. 134].

И таких примеров по огромной территории Российской Федерации можно привести множество. Отнюдь не для того, чтобы с высоты сегодняшнего дня в очередной раз поговорить о недостатках прошлого времени, а для того, чтобы представить реальную картину развития отечественного образования и хотя бы попытаться осознать грандиозность и важность тех задач, которые в то время встали перед руководством страны, решившейся на очередное реформирование школы.

Приход Ю. В. Андропова в качестве нового политического лидера страны ускорил решение многих вопросов социально-экономического развития Советского Союза, в том числе общего образования. Впервые о необходимости его коренного реформирования было заявлено на июньском (1983) Пленуме ЦК КПСС, на котором было принято решение о начале разработки проекта реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

Общественная значимость этого реформирования подчеркивалась тем, что проект был вынесен на всенародное обсуждение. В первые дни 1984 года в средствах массовой информации был опубликован проект будущего постановления «Основные направления реформы общей и профессиональной школы». Всенародное обсуждение этого документа продолжалось три месяца. Для традиций внутренней политики советского государства того времени это был очень значимый шаг, подчеркивающий готовность власти к диалогу с обществом о путях дальнейшего развития народного просвещения в стране. Ранее на всенародное обсуждение выносился, пожалуй, только проект Конституции СССР 1977 года.

Педагоги и родители живо откликнулись на такое предложение и в Комиссию по разработке реформы стали поступать предложения, многие из которых были учтены при написании окончательного текста, который вскоре и был представлен на утверждение высшей государственной и партийной власти СССР.

10–12 апреля 1984 года состоялись заседания Пленума ЦК КПСС и Сессии Верховного Совета СССР, на которых разработанный документ получил одобрение, которое в тех исторических условиях фактически приравнивало его к законодательному акту, положения которого становились обязательными для исполнения.

Реформа школы была провозглашена как долгосрочная политика советского государства в области образования. На её реализацию отводилось десять лет, или по планам того времени — две пятилетки. Высшее руководство страны понимало и открыто заявляло о том, что предстоит большая работа, направленная на интенсивное развитие страны. И народному образованию в этом принадлежит особое, первостепенное значение. Таким образом, властью был выдвинут тезис об опережающей роли образования в жизни общества, и это стало воплощаться в стране, вскоре вставшей на путь коренного переустройства своей жизни.

Реформой предусматривались мероприятия, направленные на повышение социального престижа средней школы и педагогического труда. В стране учреждался новый государственный праздник — День Знаний. Педагогам была повышена заработная плата. Начал прорабатываться вопрос о награждении учителей Орденом Трудовой Славы. Все это мотивировало работников школ на активизацию своей работы. И это находило отражение на страницах периодических изданий.

Так, в статье «К новым высотам культуры» [6, с. 1], посвященной Дню знаний, который впервые стал отмечаться в стране именно в 1984 году и был приурочен к реформе школы, подчеркивалось, что стремление советских людей к знаниям является наиболее яркой чертой социалистического образа жизни, всего процесса коммунистического созидания. И новый праздник советского народа — День знаний — олицетворял ее глубоко и полно. Об этом говорилось на собрании представителей общественности столицы, которое состоялось 31 августа в Колонном зале Дома союзов.

В статье сообщалось о том, что Советская страна на заре своего становления за время жизни одного поколения полностью избавилась

от тяжелого бремени безграмотности, а «в настоящее время 87 процентов ее занятого населения имеет высшее, среднее (полное и неполное) образование» [6, с. 1]. За годы Советской власти была создана мощная и разветвленная сеть научных учреждений: количество научных работников в СССР составляло четвертую часть всех научных работников мира. Участники собрания, отмечая постоянную заботу партии и государства о развитии науки, культуры и образования в стране, подчеркивали высокие цели, прогрессивные положения и демократичный характер школьной реформы. Считалось, что ее реализация благотворно скажется на дальнейшем расцвете народного хозяйства и укреплении оборонного могущества страны. Особым образом подчеркивалось международное значение школьной реформы, на основе которой страна создавала и реализовывала планы, исполненные заботы о подрастающем поколении, о будущем планеты.

В канун первого сентября на августовских конференциях педагогов во всех союзных республиках с оптимизмом говорили о предстоящих переменах в учебном процессе. И эти изменения касались разных аспектов жизни советской школы. Так, например, сообщалось, что в Грузии каждый пятый житель сядет в новом учебном году за ученическую парту. «17 тысяч мальчиков и девочек справят новоселья в 35 благоустроенных школьных комплексах» [10, с. 1]. В республике, которая в осуществлении школьной реформы одной из первых в стране полностью перешла на обучение с шести лет, к новому учебному году было издано миллион учебников.

В текстах СМИ также говорилось о том, что в Ленинграде и области более 220 тыс. обучающихся впервые сядут за школьную парту, придут в классы профтехучилищ, в аудитории институтов и техникумов. В соответствии с требованиями школьной реформы в расписания занятий и программы были внесены значительные коррективы [11, с. 1].

Среди актуальных проблем реформирования школы (например, соединение обучения с производительным трудом школьников, повышение престижа знаний, профориентация и подготовка молодых рабочих в ПТУ, авторитет народного учителя и его права и т.д.) было то, что больше всего затрагивало интересы и семьи, и школы — обучение детей с шестилетнего возраста. Эта тема эмоционально обсуждалась общественностью, вызывая много волнений среди родителей [5, с. 1].

Реализация реформы стала одним из самых знаковых событий

1984 года, который характеризовался как год созидательного труда во имя счастья, процветания и могущества Родины. Так, в тексте «Провожая год 1984-й» [12, с. 1] было особо отмечено, что уходящий год стал первым годом осуществления школьной реформы, цель которой поднять на качественно новый уровень все дело образования, трудового, идейного, нравственного воспитания молодого поколения.

Правда, уже в апреле 1985 года многие положения реформы школы пришлось пересматривать в соответствии с новыми политическими условиями. Только одно оставалось неизменным. И власть, и общество понимали насущную необходимость изменений в образовании. Ставший лидером государства М. С. Горбачев полагал, что: «Главное направление коренной реформы высшей и средней школы — подготовка молодежи к труду с учетом требований научно-технического прогресса и освобождение от второстепенного, что мало дает человеку, но ведет к перегрузкам. Основательно совершенствуется гуманитарная подготовка учащихся, имеющая своей целью воспитание, овладение достижениями культуры. В вузах и школах делается ставка на стимулирование творческих методов обучения и воспитания, развитие самостоятельности и самостоятельности вузовских и школьных коллективов. Новые задачи требуют изменения материальной базы образования и главное — нового уровня работы преподавателей. Рост квалификации будет стимулироваться материально» [3, с. 98].

Из содержания приведенной цитаты можно предположить, что у лидера страны к периоду написания книги не было стремления коренным образом отойти от той линии по реформированию советской школы, которая была намечена весной 1984 года. Между тем М. С. Горбачёв акцентировал внимание на развитии самостоятельности и творческих начал педагогов, что вскоре стало одним из главных лозунгов реформационного крыла педагогической общественности, выступившей с обширной программой коренного реформирования общего образования. И реакция значительной части педагогов и деятелей в области народного образования не замедлила сказаться.

Историография последних трех десятилетий полно представила нам ту грандиозную, поистине имеющую определяющее историко-цивилизационное значение работу, которая была проведена той частью педагогической общественности, которая объединилась вокруг «Учительской газеты» и ВНИК «Школа».

Созданный ими образ советской школы как «наследия тоталитарного режима» способствовал общественной активизации многих учителей, родителей, представителей руководящего состава сферы образования в деле его перестройки, итогом которой стало становление системы образования нового российского государства. Историческое значение событий того времени еще предстоит оценить историкам.

Одним из кульминационных моментов коренного переустройства системы образования в нашей стране стала вторая половина 1987-го и весь 1988 год, когда стало понятным, что реформа школы, на которую возлагали большие надежды, порой считая ее прелюдией перестройки, пошла не совсем по тому сценарию, который предполагался в первоначальных документах. Руководящие органы коммунистической партии созвали еще один Пленум Центрального Комитета, посвятив его вопросам развития народного образования. При этом озвучивалась идея о необходимости корректировки принятых в 1984 году решений, приведение их в соответствие с изменившейся внутренней политикой советского государства.

Если практически все, даже самые малые детали активной деятельности общественно-педагогического движения, направленные на коренное реформирование российской школы, достаточно хорошо известны, то этого нельзя сказать о проводимой в те годы государственной политике в области общего образования, ориентированной прежде всего на то, чтобы сгладить имевшиеся в отечественном образовании проблемы и диспропорции, которые значительно тормозили его развитие.

В этой связи представляется целесообразным попытаться найти ответ на вопрос: каково было отношение руководства страны, которое, прямо скажем, осознавало сложность положения и пыталось найти оптимальные пути развития системы общего образования в большом советском государстве?

Ответ на этот и другие важные вопросы перестройки образования должен был дать Февральский (1988) Пленум ЦК КПСС, обсудивший вопрос «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению». С докладом выступил Секретарь ЦК КПСС Егор Кузьмич Лигачев.

Основная идея доклада состояла в том, что реформа школы, документы которой были утверждены в 1984 году, должна была быть продолжена в новых исторических условиях, несмотря на ее «пробуксовку», особенно

в республиках Средней Азии.

Мысль о прогрессивном значении Пленума в ходе перестройки системы образования высказывали многие исследователи. Даже такой критически настроенный к государственной образовательной политике тех лет, как будущий министр образования Российской Федерации Э. Д. Днепров, указывал на то, что «Пленум сыграл решающую роль в утверждении курса на обновление образования. И хотя Отдел науки и учебных заведений ЦК КПСС усиленно поработал над тем, чтобы снять в постановлении Пленума многие острые проблемы, содержащиеся в докладе, в этом Постановлении оставалось главное — прямое поручение образовательным ведомствам приступить к разработке Концепции общего образования» [4, с. 68].

Действительно, в постановлении Пленума по этому вопросу отмечалось: «Разработанные до апрельского (1985 г.) Пленума ЦК КПСС установки реформы не были подкреплены мерами по демократизации системы народного образования. В ее осуществление по-настоящему не включились педагоги, родители, широкие круги общественности, трудовые коллективы. В ходе реформы деятельность учебных заведений ориентировалась на удовлетворение потребностей в трудовых ресурсах экстенсивно развивающегося народного хозяйства. Возникли проблемы и сложности в практике совмещения общеобразовательной подготовки с профессиональной и в школе, и в системе профессионально-технического образования» [9, с. 62].

В чем же состояла суть мероприятий по очередному совершенствованию школьного обучения в СССР? Особое внимание предполагалось уделить развитию индивидуальных способностей учащихся, их профессиональной ориентации, укреплению материально-технической базы школы. Техническое перевооружение школы, ее компьютеризация, поиск оптимальных, современных, прежде всего, демократических форм управления образованием на всех уровнях, также назывались в числе приоритетных направлений, определявших дальнейший ход школьной реформы.

Перестройка воспитательной работы школы традиционно усматривалась в усилении преподавания дисциплин обществоведческого цикла, особенно истории, «Настоятельно требуются новые хорошие учебники, где история Отечества должна ожить в конкретных людях, которые ее творили, в их исканиях, борениях, страстях. Очень нужны и книги,

очерки о нашем прошлом, объединяющие достоинства художественной и научно-популярной литературы, свободные как от наукообразной тяжеловесности, так и от дешевой сенсационности. Этому послужит, в частности, журнал «Родина» — издание газеты «Правда», в котором будут публиковаться исторические документы и литературные произведения патриотического звучания», — отмечалось в докладе [9, с. 43].

Сложность проблем, возникших в результате первых экспериментов по перестройке системы образования, озабоченность нарастающими кризисными явлениями, которые стали предметом выступления участников Пленума, содержание их, естественно, не попало в средства массовой информации, между тем сохранились в подлинной стенограмме заседаний Пленума. Некоторые из них могут развеять накопившиеся в последние десятилетия в историографии если ни мифы, то, скажем, устойчивые стереотипы, например, о неприятии номенклатурой прогрессивных идей, создание препятствий для развития творческих начинаний. Вот слова из выступления В. А. Коптюга — вице-президента АН СССР, председателя Сибирского отделения АН СССР: «Нельзя допустить, чтобы в ведущейся и в дальнейшей перестройке системы образования родились новые каноны. Система образования должна быть гибкой, контролируемой по конечному результату — по уровню знаний и гражданственности выпускников школ, качества подготавливаемых вузами специалистов, но обязательно имеющей право на широкие эксперименты» [2, л. 49 об.].

Другой вице-президент, ректор МГУ имени М. В. Ломоносова А. А. Логунов был крайне озабочен снижением уровня знаний среди молодежи. Он предложил интересную идею о соединении управления всем образованием страны в едином государственном органе, полагая при этом, что, «Школы должны быть достаточно независимы от различного аппарата, в том числе районо, гороно, облоно и т.д. Может быть разумно каждой школе или группе школ иметь свой, ну я бы назвал старым названием, «попечительский совет», который решал бы все основные вопросы жизни школы. Можно было бы выработать права и принципы формирования такого совета» [2, л. 63 об.].

Многие участники Пленума высказывали серьезную озабоченность теми негативными тенденциями, которые нарастали в системе образования. Преимущественно это были руководители партийных организаций союзных республик и, прежде всего, Украинской ССР.

Приведем несколько цитат из выступления Федора Трофимовича

Моргуна, первого секретаря Полтавского обкома КПУ: «Потрясла меня беседа с десятиклассником одной из сельских школ. Рослый детина, взращенный трудом своих родителей, не знает ничего, что составляет основу жизни семьи. Он не знает породы коровы, которую доит в сарае мать, пород свиней и кур, что содержатся в его дворе, сортов яблонь и вишен, растущих в отчем саду. Не ведает, сколько жителей в селе, откуда берет начало речка, текущая у порога, какие песни любят родители. Никто из школьников не смог наизусть прочесть Шевченко, Гоголя, Пушкина. При упоминании о Рылееве последовал вопрос: а кто это такой? Потому, что в наших школах Рылеев снят с программы». Далее докладчик упомянул про участие Полтавского института совместно с научными учреждениями Чехословакии, Австрии в выполнении программы ЮНЕСКО по вопросам профориентации «с целью формирования своего контингента» [2, л. 45об-46.]. Аналогичные опасения высказывали лидеры коммунистических партий других союзных республик.

Среди выступавших на Пленуме часто звучали предложения по расширению контактов в области образования с иностранными государствами, ускорении процесса демократизации системы общего образования в стране. В этой связи заслуживают внимания некоторые положения речи В. И. Мироненко — первого секретаря ЦК ВЛКСМ, который отмечал необходимость использования зарубежного опыта реформирования образования.

Выступавший справедливо поднимал вопросы о поиске новых способов работы с молодежью, необходимости внимательного отношения к проблеме влияния на молодое поколение неформальных организаций. Одной из тем выступления лидера советских комсомольцев стали критические замечания к качеству детской литературы, издания популярных в то время детских журналов на плохой бумаге, в некачественном полиграфическом исполнении.

В выступлениях других участников Пленума ЦК КПСС выражались аналогичные мысли. Практически каждый понимал необходимость переустройства отечественного образования. Только пути такой перестройки представлял по-разному.

Проведя ретроспективный анализ основных решений, направленных на развитие общего образования в последние годы существования советской школы, вполне возможно высказать следующие умозаключения:

- любая реформа образования — это не только увеличение капи-

- тальных вложений и обеспечение экономического роста. Это, прежде всего, четко продуманный процесс реализации государственной политики, достижение реальных и оптимальных задач возможными средствами;
- недостаточное внимание к вопросам общего образования со стороны власти порождает желание определенной части активных представителей общественности объединиться с целью разработки и реализации собственных идей реформирования школьного образования в стране. При этом крайне важным становится то, какими путями пойдут реформационные силы, делающие изменения, какие ценностные ориентиры они заложат в основу своей деятельности;
 - история России рубежа прошлого и нынешнего столетия убедительно, как и на рубеже XIX–XX веков, показала, что успех государственно-общественного сотрудничества в развитии национальной системы образования будет достигнут только тогда, когда совместное стремление к устройению эффективно работающей системы образования сможет возвыситься над личными амбициями политических и общественных лидеров и привести к объединению усилий в совместном труде на благо воспитания будущих поколений страны;
 - учитывая взгляды педагогической общественности и насущные потребности широких слоев общества, государственная власть не только может, но и обязана проводить эффективную образовательную политику, выступая в качестве суверенного субъекта этой деятельности;
 - баланс выверенных организационных действий с глубоким проникновением в социально-педагогическую сущность образования как важнейшего социального института, обеспечивающего поступательное развитие страны, сохранение всего лучшего, что накоплено предшественниками; эволюционный, а совсем не революционный метод внедрения инноваций, должны выступать залогом минимизации кризисных явлений на путях развития российской школы.

Источники и литература

1. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 76. Д. 5312.
2. РГАНИ. Ф. 2. Оп. 4. Д. 60.
3. Горбачев М. С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и всего мира.

М.: Политиздат, 1987. 271 с.

4. *Днепров Э. Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 456 с.

5. Известия, 19.08.1984.

6. Известия, 01.09.1984.

7. Материалы XXV съезда КПСС. М.: Политиздат, 1976. 256 с.

8. Материалы XXVI съезда КПСС. М.: Политиздат, 1981. 223 с.

9. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС 17–18 февраля 1988 г. М.: Политиздат, 1988. 77 с.

10. Правда, 30.08.1984.

11. Правда, 31.08.1984.

12. Правда, 31.12.1984.

References

- *Dneprov Ye. D.* Novejšhaja političeskaja istorija rossijskogo obrazovanija: opyt i uroki. M.: Marios, 2011. 456 s. [In Rus].
- GARF. F. A-2306. Op. 76. D. 5312. [In Rus].
- *Gorbachev M. S.* Perestrojka i novoe myshlenie dlja nashej strany i vsego mira. M.: Politizdat, 1987. 271 s. [In Rus].
- Izvestija, 01.09.1984. [In Rus].
- Izvestija, 19.08.1984. [In Rus].
- Materialy Plenuma Central'nogo Komiteta KPSS17–18 fevralja 1988 g. M.: Politizdat, 1988. 77 s. [In Rus].
- Materialy XXV s"ezda KPSS. M.: Politizdat, 1976. 256 s. [In Rus].
- Materialy XXVI s"ezda KPSS. M.: Politizdat, 1981. 223 s. [In Rus].
- Pravda, 30.08.1984. [In Rus].
- Pravda, 31.08.1984. [In Rus].
- Pravda, 31.12.1984. [In Rus].
- RGANI. F. 2. Op. 4. D. 60. [In Rus].

Сведения об авторах

Овчинников Анатолий Владимирович — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, научный руководитель лаборатории антропологии и педагогической компаративистики Центра развития образования РАО; профессор кафедры педагогики Института содержания и методов обучения

Куровская Юлия Геннадьевна — доктор педагогических наук, доцент, ведущий аналитик лаборатории антропологии и педагогической компаративистики Центра развития образования РАО; профессор кафедры педагогики Института содержания и методов обучения

Information about autors

Anatoly V. Ovchinnikov — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Scientific Supervisor of the Laboratory of Anthropology and Pedagogical Comparative Studies, Russian Academy of Education; Professor, Institute of Content and Methods of Education

Yulia G. Kurovskaya — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Leading Analyst of the Laboratory of Anthropology and Pedagogical Comparative Studies, Russian Academy of Education, Professor, Institute of Content and Methods of Education



Векторная модель методов обучения и перспективы её использования

Оржековский П. А.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия

pa.orzhekovskii@mpgu.su

Аннотация. В статье дается обзор истории систематизации методов обучения. Анализируются подходы И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, Ю. К. Бабанского, Т. И. Шамаевой и др. Делается вывод о том, что при классификации методов обучения была предпринята попытка несвойственного для классификации, как общенаучного логического приема, последовательного использования нескольких признаков, выступающих в определённой субординации. Кроме того, в соответствии с правилами построения классификации предмет или явление, отнесенные к одной группе, не могут одновременно принадлежать к другой группе. В настоящее время многие педагоги отмечают тенденции к многомерности классификации методов обучения, причем число уровней классификации настолько возросло, что сама классификация утратила функциональность. Предлагается векторная модель методов обучения, в основу которой включены наиболее значимые критерии, которые во многом связаны с попытками систематизации методов обучения. Среди всей многомерности критериев следует использовать те, которые в своей взаимосвязанности определяют основной характер методики: соответствие обучения принципу научности; источник получаемых знаний; характер взаимоотношений учеников и учителя; особенности мотивации обучения; познавательная активность обучающихся в классе или группе; характер познавательной деятельности обучающихся. Каждый из перечисленных критериев рассматривается как вектор, в котором фиксируются количественные показатели по мере усиления их значимости. Построение векторной модели методов, используемых учителем на занятии, может быть автоматизировано с помощью соответствующей компьютерной программы. Анализ статистического материала в результате экспериментального использования векторной модели позволит использовать её для анализа и самоанализа уроков, проведенных педагогами, а также сделать вывод о тенденциях использования педагогами методов обучения и о соответствии этих тенденций целям и задачам обучения.

Ключевые слова: методы обучения, цели обучения, система методов обучения, классификация, типология, векторная модель методов.

Vector Model of Teaching Methods And Prospects For Its Use

Orzhekovsky Pavel A.

Moscow State Pedagogical University, Moscow,
pa.orzhekovskii@mpgu.su

Abstract: *The article provides an overview of the history of systematization of teaching methods. The approaches of I. Ya. Lerner and M. N. Skatkin, Yu. K. Babansky T. I. Shamova et al. It is concluded that when classifying teaching methods, an attempt was made to classify, as a general scientific logical technique, the consistent use of several features that act in a certain subordination. In addition, according to the rules for constructing a classification, a subject or phenomenon assigned to one group cannot simultaneously belong to another group. Currently, many teachers note the trend of multidimensional classification of teaching methods, and the number of classification levels has increased so much that the classification itself has lost functionality. A vector model of teaching methods is proposed, the basis of which includes the most significant criteria, which, in many respects, are associated with attempts to systematize teaching methods. Among all the multidimensionality of the criteria, one should use those that, in their interconnectedness, determine the basic nature of the methodology: the correspondence of training to the principle of scientificity; sources of knowledge gained; the nature of the student-teacher relationship; peculiarities of training motivation; cognitive activity of students in a class or group; character of cognitive activity of trainees. Each of these criteria is considered as a vector in which quantitative indicators are recorded as their significance increases. The construction of a vector model of the methods used by the teacher in the classroom can be automated using an appropriate computer program. The analysis of statistical material as a result of the experimental use of the vector model will allow it to be used for the analysis and self-analysis of lessons conducted by teachers, as well as to conclude about the trends in the use of teaching methods by teachers and the correspondence of these trends to the goals and objectives of training.*

Keywords: *learning methods, learning methods system, classification, typology, methods vector model.*

Введение

В настоящее время об эффективности работы учителя в основном судят по конечному результату обучения, по тому, как обучающиеся прошли государственную аттестацию по предмету, выступили на различных предметных олимпиадах и др. Вместе с тем конечный результат

может быть достигнут различным путем, то есть с использованием различных методов. Проведение анализа используемых методов обучения в настоящее время представляется актуальным.

Постановка проблемы

Успех обучения определяется не только использованием учителем тех или иных методов, но и тем, как эти методы используются. Насколько используемые методы соответствуют целям обучения?

Цель статьи

Рассмотреть сущность предлагаемой векторной модели методов обучения, составляющих методику проведения занятия. Проиллюстрировать предлагаемую модель характерными примерами из практики работы учителей, а также определить перспективы использования разработанной модели.

Методология и методы исследования

Рассматривается процесс моделирования методов обучения с использованием таких общенаучных логических приемов, как классификация и типизация. Предлагается визуализация модели методов обучения и методика количественной оценки целесообразности используемых учителем методов на учебном занятии.

История систематизации методов обучения химии

Долгое время при систематизации методов обучения использовали *классификацию* — общенаучный логический прием, позволяющий разобратся в каком-либо разнообразии предметов или явлений. С помощью этого приема все разнообразные предметы или явления на основании какого-либо одного признака распределяются по группам (классам). Рассмотрим историю построения классификации методов обучения.

В 1950-е годы грузинский педагог Д. О. Лордкипанидзе предложил классификацию методов, в которой в качестве классификационного признака использовался источник знаний. В соответствии с этой классификацией методы обучения были подразделены на словесные, вербальные, методы работы с книгой, методы учебно-практических занятий и методы письма [6]. В дальнейшем эта классификация методов была усовершенствована. Методы были подразделены на словесные, наглядные и практические [4]. К словесным методам относятся, например, рассказ, лекция, беседа и др. В группу наглядных методов входит изучение школьниками раздаточного материала, таблиц, моделей, схем, слайдов и кинофрагментов. В соответствии с этой классификацией,

опытная и экспериментальная работа входят в группу практических методов обучения.

В 1965 году И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин обратили внимание на то, что методы обучения должны быть ориентированы на достижение целей обучения [5]. Авторы отмечали о необходимости обеспечения развития у учащихся способности к творчеству и способности применять знания в новой ситуации [5, с. 115]. Они предложили при классификации методов обучения использовать признак, связанный с характером познавательной деятельности обучающихся, и охарактеризовали объяснительно-иллюстративный метод, проблемный метод, частично-поисковый метод и исследовательский метод.

Вслед за И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным, Д. М. Кирышкин [4] высказывает мнение о том, что при использовании методов необходимо конкретизировать задачи обучения на том или ином этапе урока. В зависимости от дидактической направленности он выделил *категории* методов: методы изучения нового материала, методы закрепления и совершенствования знаний, методы контроля знаний.

В 1974 году Т. И. Шамова обратила внимание на постепенное сокращение удельного веса воспроизводящей однообразной деятельности людей и на то, что однообразные операции все больше переключаются на машины и автоматы. Еще в 70-е годы XX века она отмечает тенденцию расширения сферы творческой деятельности человека. В связи с этим она пишет о необходимости совершенствования методов обучения, усиления их влияния на активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся, на максимальное развитие нравственных и познавательных возможностей, на их подготовку к творческому труду [11].

Т. И. Шамова предлагает так называемую бинарную классификацию методов обучения и учения, которая основана на двух положениях. Первое положение связано с целями обучения, заданными обществом и соотнесенными с конкретным содержанием изучаемой темы или ее части. Второе положение определяет уровень самостоятельной познавательной деятельности учащихся: репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский, каждому из которых соответствует метод преподавания. Предложенная классификация методов дополняет выше рассмотренную классификацию по характеру познавательной деятельности.

В 1970-е годы Ю. К. Бабанский отмечает необходимость отразить в методах обучения структурные компоненты деятельности. Он пишет

о том, что совокупность методов будет целостной, если в нее включить три группы методов: методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации, а также методы контроля и самоконтроля эффективности обучения [1, с. 42]. Следует отметить, что рассмотрение необходимости самоорганизации обучающихся в познании при классификации методов обучения представляется особенно актуальным.

В дальнейшем при классификации методов обучения была предпринята попытка несвойственного для классификации, как логического приема, последовательного использования нескольких признаков, выступающих в определённой субординации. Например, в каждом общем методе, определённом И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным [5] или Т. И. Шамовой [11], были конкретизированы методы по источникам получения знаний: словесные, наглядные, наглядно-практические [7]. В соответствии с такой двухуровневой классификацией, например, лекция, в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся и источников получения знаний, может быть отнесена к группе объяснительно-иллюстративных методов, а также к группе частично-поисковых методов. Следует отметить, что в соответствии с правилами построения классификации предмет или явление, отнесенные к одной группе, не могут одновременно принадлежать к другой группе.

Классификации методов обучения со временем перестали в полной мере удовлетворять педагогов. Например, рассмотренные классификации не учитывают характер взаимоотношений учителя и обучающихся, а также то, как осуществляется процесс познания: в группах или индивидуально, кроме того, источники получения знаний существенно расширились. Многие педагоги отмечают тенденции к многомерности классификации методов обучения [9, с. 166–169], причем число уровней классификации методов обучения настолько возросло, что в своей практической деятельности педагоги на классификацию методов обучения перестали опираться. В учебниках по педагогике дается обстоятельная характеристика каждого метода обучения в отдельности [8, 9].

Таким образом, по проблеме систематизации методов обучения можно сделать следующие выводы. Во-первых, при построении классификации не может быть использовано несколько классификационных признаков. Во-вторых, методы обучения настолько разнообразны, что для их систематизации целесообразно строить не единую многоуровневую класси-

фикацию, а несколько типологий по наиболее существенным признакам, которые в совокупности позволят разобраться во всем разнообразии методов обучения. В-третьих, в учебной практике важно не какой метод использует учитель, а как он его использует, и как методы, используемые на различных этапах урока, взаимосвязаны между собой и объединены в методику проведения урока. В связи с этим актуальна разработка модели, используемой на учебном занятии методики и позволяющей оценить соответствие реализации используемых методов целям обучения.

Предложение векторной модели использования методов обучения.

Работа педагога традиционно оценивается по результатам обучения. Вместе с тем вопрос о том, насколько методы обучения соответствуют целям обучения, остается без ответа. В связи с этим представляется актуальной процессуальная характеристика обучения, иными словами, оценка целесообразности используемых методов обучения. Предлагается векторная модель методов обучения, в основу которой включены наиболее значимые критерии, которые во многом связаны с попытками систематизации методов обучения, рассмотренными выше. Наряду с этим, среди всей многомерности критериев следует использовать те, которые в своей взаимосвязанности определяют основной характер методики, применяемой учителем на учебном занятии. Попытка использования исчерпывающего перечня критериев усложнит модель вплоть до потери её функциональности, как, собственно, произошло с многомерной классификацией методов обучения. В качестве наиболее значимых критериев целесообразно использовать следующие:

- соответствие обучения принципу научности;
- источники получаемых знаний;
- характер взаимоотношений учеников и учителя;
- особенности мотивации обучения;
- познавательная активность обучающихся в классе или группе;
- характер познавательной деятельности.

Каждый из перечисленных критериев рассматривается как вектор, в котором фиксируются количественные показатели по мере усиления их значимости. В связи с тем, что развитие показателей по каждому вектору происходит неравномерно, для количественной оценки предлагается использовать ряд Фибоначчи: 0 1 1 2 3 5 8 13 и т.п. В этом ряду каждый последующий член ряда равен сумме двух предыдущих. Целесообразно использовать этот ряд, начиная с третьего члена, иначе количественная

оценка теряет смысл.

Важным критерием в построенной модели является соответствие обучения принципу научности. Если в обучении учитель допускает несоответствие или неточности общепринятым в соответствующей науке теоретическим представлениям или фактам, то такое обучение получает самую низкую оценку. Знание учителем своего предмета, безусловно, необходимо, но недостаточно. По рассмотренному вектору такое обучение стоит выше по уровню, но формирование научных знаний предполагает обучение учеников систематизировать предметы или явления, объяснять изучаемые явления, а также делать предсказания на основе изученной теории. Эти умения составляют основу способностей обучающихся к познанию явлений природы или общественной жизни. Показатели по вектору научности представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Показатели по вектору
«Соответствие принципу научности (ПН)»**

Показатели	Есть неточности	Практически нет неточностей	Обучает систематизировать	Обучает объяснять сущность явлений	Обучает предсказывать
Баллы	1	2	3	5	8

Большое значение имеет, получают ли ученики знания из уст учителя, в процессе анализа текста учебника или текстов, найденных в Интернете (таблица 2). Знания могут быть получены в результате анализа рисунков реальных объектов или соответствующих анимаций, в процессе изучения реальных объектов или соответствующих фотографий или видеофрагментов. Анализ таблиц и графиков зависимостей, а также построение и перестроение моделей, раскрывающих сущность явлений, требует абстрактного мышления и познавательных усилий от учеников, что отражено в таблице 2.

Таблица 2. Показатели по вектору «Источники знаний» (ИЗ)

Показатели	Устная или письменная речь.	Рисунки, анимация реальных объектов (артефактов).	Реальные объекты, фото, видео.	Таблицы и графики зависимостей.	Модели, раскрывающие сущность и их построение.
Баллы	1	2	3	5	8

Таблица 3. Показатели по вектору «Характер взаимоотношений учеников и учителя» (ВУ)

Показатели	Учитель диктатор, ученики исполняют его волю	Учитель манипулятор, ученики конкурируют	Учитель организует соревнование, дидактические игры	Сотрудничество учителя и учеников	Сотворчество учителя и учеников
Баллы	1	2	3	5	8

В таблице 3 приведены показатели, отражающие возможные варианты взаимоотношения учителя и учеников. Как видно из таблицы, наименьшим баллом оценивается обучение в условиях диктатуры учителя или его манипуляций. Наибольшие баллы соответствуют организации учителем атмосферы сотрудничества или сотворчества. Сотворчество отличается от сотрудничества тем, что в сотворчестве результаты поиска неизвестны ни ученикам, ни учителю. Перед проблемой ученики и учитель равны, только у учителя существенно больше знаний и опыта.

На таблице 4 представлены показатели по вектору, отражающему сформированность мотивов учебной деятельности большинства обучающихся. Этот вектор во многом связан с дидактическим принципом сознательности. Следует отметить, что мотивы учебной работы учеников на уроке — следствие многодневной кропотливой работы учителя. Не может быть так, чтобы учитель на большинстве уроков напоминал ученикам, что они должны будут сдавать ЕГЭ, а на каком-то уроке неожиданно обучающиеся проявили глубокую увлеченность в изучении предмета.

Таблица 4. Показатели по вектору «Мотивация обучения» (МО)

Показатели	Угроза получить «2»	Возможность получить «4 или 5»	Необходимость сдачи ОГЭ или ЕГЭ	Интерес, увлеченность	Связь с будущей профессией
Баллы	1	2	3	5	8

Независимо от того, организует учитель работу учеников в группах или обучает их фронтально, важно, чтобы каждый ученик проявил познавательную активность. Познавательная активность каждого ученика определяется не только развитием его мотивации к обучению, но и опытом преодоления познавательных трудностей, а также умением учителя организовать познавательный процесс. Все обучающиеся могут включиться в процесс познания при активной организующей роли учи-

теля, однако в результате кропотливой воспитательной работы педагога создаются условия для самоорганизации обучающихся в познавательной деятельности. На таблице 5 приведены показатели по мере увеличения доли активных в познавательной деятельности учеников вплоть до условий самоорганизации обучающихся.

Таблица 5. Показатели по вектору «Познавательная активность» (ПА)

Показатели	Активность отдельных учеников и пассивность остальных.	Активность небольшой группы учеников и пассивность остальных.	Активность большинства и пассивность отдельных учеников.	Активность всех учеников, организуемая и контролируемая учителем.	Самоорганизация познавательной деятельности учеников.
Баллы	1	2	3	5	8

Как уже отмечалось, большое значение имеет характер познавательной деятельности обучающихся (таблица 6). Причем обучение действиям по образцу, а также действиям по аналогии необходимы и могут быть целью на том или ином уроке. Вместе с тем важным и наиболее сложным для учителя является креативное развитие обучающихся, которому должны быть посвящены определённые этапы урока.

В соответствии с современными представлениями психологии творческое познание возникает в процессе поиска в условии неопределённости и при необходимости переосмысления имеющегося мыслительного стереотипа [2, 3, 10]. Причем переосмысление стереотипа требует от учащихся больших усилий, чем действия в условиях неопределённости, что отражено в таблице 6.

Таблица 6. Показатели по вектору «Характер познавательной деятельности» (ХП)

Показатели	Воспроизведение готового	Действие по аналогии, по инструкции	Решение проблемы при ориентировании учителем	Поиск в условиях неопределённости	Самостоятельное переосмысление стереотипа
Баллы	1	2	3	5	8

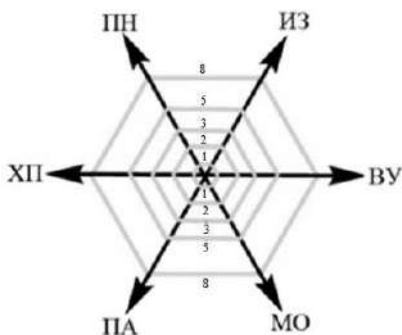


Рис. 1. Векторная модель методов обучения

Векторную модель методов обучения, состоящую из шести охарактеризованных векторов, графически можно представить следующим образом (рис. 1). В процессе использования учителем на уроке тех или иных методов, по каждому вектору (критерию) фиксируются соответствующие показатели. Рассмотрим использование векторной модели при оценке предельных по квалификации учителя вариантов использования методов обучения.

Вариант 1. Молодой неопытный учитель объясняет новый материал. Чтобы дети его внимательно слушали, он объявил, что после объяснения будет самостоятельная работа и тот, кто плохо слушал получит двойку. Объяснение осуществляется путем чтения лекции. Учитель говорит, дети делают записи в тетради. Любое непослушание пресекается. Сосредоточенно слушают учителя отдельные ученики. Учебный материал представлен практически без неточностей. Показатели по каждому вектору отражены в таблице 7. Векторная модель используемого метода выглядит следующим образом (рис. 2).

Таблица 7. Показатели методов (вариант 1)

Вектор	ПН	ИЗ	ВУ	МО	ПА	ХП
Баллы	2	1	1	1	1	1

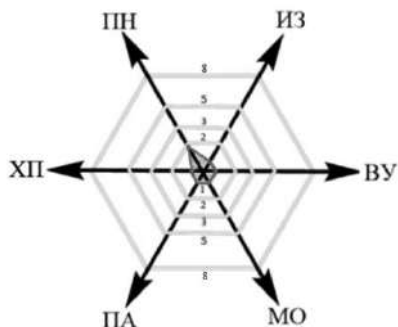


Рис. 2. Векторная модель использования методов (вариант 1)

Вариант 2. Учитель физики продемонстрировал ученикам сжимаемостью воздуха и не сжимаемостью жидкости и твердых веществ, различие скорости диффузии в газах и жидкостях, а также то, что газы, в отличии от жидких и твердых веществ, занимают весь объем. После этого спроецировал на экран видеофрагмент о броуновском движении. Кульминацией изучения нового материала стала работа в группах. Ученики разделились по четыре человека. Всем группам была поставлена задача представить на основании известных им фактов молекулярные модели строения газов, жидкостей и твердых веществ. Учитель заметил, что представитель любой профессии должен уметь строить модель, позволяющую объяснить сущность того или иного явления. В каждой группе не назначался спикер. Каждый член группы должен быть готов выступить с идеями группы. Через некоторое время назначаемые учителем представители каждой группы по очереди охарактеризовали свои модели. Причем последующий выступающий не мог повторять идеи предыдущего, он мог только их развивать или представлять новые идеи. В результате обсуждения были построены обобщенные модели. Соответствующие показатели по каждому вектору представлены на таблице 8.

Таблица 8. Показатели методики (вариант 2)

Вектор	ПН	ИЗ	ВУ	МО	ПА	ХП
Баллы	5	8	5	5	8	5

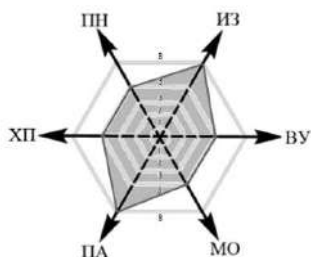


Рис. 3. Векторная модель используемой методики (вариант 2)

Рассмотрим пример, в котором ученик воспользовался услугами репетитора. Соответствующие показатели по каждому вектору представлены на таблице 9.

Вариант 3. Репетитор объясняет сложный материал. Объяснение соответствует современным научным представлениям. Педагог отмечает, что материал направлен на подготовку к ЕГЭ, в связи с этим будут рассмотрены задания, аналогичные используемым на ЕГЭ. На глазах ученика он строит систему рассматриваемых элементов содержания. Ученик внимательно слушает, после чего выполняет задания на действие по образцам и по аналогии.

Таблица 9. Показатели методики (вариант 3)

Вектор	ПН	ИЗ	ВУ	МО	ПА	ХП
Баллы	2	1	5	3	5	2

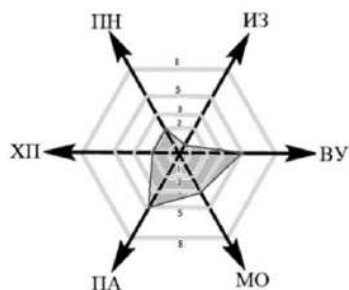


Рис. 4. Векторная модель используемой методики (вариант 3)

Как видно из рисунка 3, при работе репетитора познавательная активность ученика велика, но обеспечивается исключительно организацией его работы учителем. Обучение проходит при сотрудничестве педагога

и ученика. Вместе с тем по остальным критериям методика имеет довольно низкие показатели, что говорит о недостаточном соответствии использования методов целям обучения.

Анализ представленных вариантов моделей (рис. 2, 3 и 4) наглядно показывает о различном уровне используемых педагогами методик. О соответствии использования методов целям обучения в определенной мере можно судить по площади, образованной на модели методов геометрической фигуры, насколько эта фигура приближается к идеальному варианту, оцененному высшими баллами.

Построение векторной модели используемых учителем методов может быть автоматизировано с помощью соответствующей компьютерной программы. В процессе анализа или самоанализа в таблицы вносятся соответствующие количественные данные. Программа сама представит графический вариант векторной модели.

В процессе экспериментального использования векторной модели необходимо собрать статистический материал, на основании которого можно сделать вывод об уровне использования методов обучения учителями на различных этапах урока, а также при обучении детей в школах различного типа. Анализ статистического материала позволит сделать вывод о тенденциях использования учителями методов обучения и о соответствии этих тенденций целям обучения. Наряду с этим статистический материал позволит сделать вывод о пределах возможной количественной оценки используемых методов на различных этапах изучения той или иной темы и того или иного школьного предмета.

Список литературы

1. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) М., Педагогика, 1977. 254 с.
2. *Богоявленская Д. Б.* Пути к творчеству. М.: Знание, 1986. 96с.
3. *Зарецкий В. К., Семёнов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 112–117.
4. *Кирюшкин Д. М.* Методы обучения химии в средней школе. М.: «Просвещение», 1968. 140 с.
5. *Лернер. И. Я., Скаткин М. Н.* О методах обучения // Советская педагогика, 1965, № 3. С. 115–127
6. *Лордкипанидзе Д. О.* Принципы и методы обучения. Тбилиси 1955. С. 138–139.
7. *Общая методика обучения химии: Содерж. и методы обучения химии. Пособие для учителей / Цветков Л. А., Иванова Р. Г. Полосин В. С. и др. Под ред. Л. А. Цветкова. М.: Просвещение, 1981. 224 с.*
8. *Педагогика: учебник для бакалавров / Л. П. Крившенко (и др.): под ред. Л. П. Крившенко 2-е изд. перераб. и доп. М: Проспект, 2014. 488 с.*

Векторная модель методов обучения и перспективы ее использования

9. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. В 2 кн. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
10. Пономарёв Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.
11. Шамова Т. И. К вопросу о методах преподавания и учения // Советская педагогика. 1974. № 1. С. 40–50.

Сведения об авторе

Оржековский Павел Александрович — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Information about autor

Orzhekovsky Pavel Alexandrovich — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor

Системный подход к оптимизации подготовки кадров для СПО

Муравьева¹ А.А., Олейникова² О.Н.

^{1,2} ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия,

¹ muraveva2003@inbox.ru

² on-oleynikova@yandex.ru

¹ ORCID 0000-0001-5609-0197,

² ORCID 0000-0002-7645-4733,

***Аннотация.** В настоящей статье представлен холистический подход к решению задач обеспечения системы среднего профессионального образования квалифицированными профессионально-педагогическими и инженерно-педагогическими кадрами в условиях современных вызовов. Адекватная требованиям времени парадигма подготовки кадров для системы СПО, основанная на многоцелевой дифференцируемой по уровням пользователей системе, рассматривается как один из важнейших факторов экономического и социального развития России и обеспечения технологического суверенитета страны. Изучаемая проблема рассмотрена на мезоуровне реализации стратегических задач, формулируемых на макроуровне. Исследование обусловлено задачами инновационного развития и эффективной модернизации всех систем подготовки кадров, включая кадры для системы СПО.*

Цель — рассмотреть интегративную парадигму подготовки высококвалифицированных инженерно-педагогических кадров для системы СПО, ее составляющие и их иерархическую взаимосвязь.

Новизна состоит в комплексном представлении инновационной парадигмы обеспечения системы СПО современными кадрами, интегрирующей целевые, организационные, инфраструктурные и методологические составляющие.

Практическая значимость состоит в возможности использовать результаты исследования для разработки практических алгоритмов их воплощения в жизнь и для дальнейших исследований в области модернизации системы подготовки кадров для СПО.

***Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, компетенции, квалификации, профессионально-педагогические кадры, инженерно-педагогические кадры, анализ потребностей в умениях и компетенциях, социальное проектирование.*

Optimization of Training Teachers for Secondary Vocational Education — Systemic Perspective

Muravyova¹ Anna A., Oleynikova² Olga N.

^{1,2}Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ORCID 0000-0001-5609-0197, muraveva2003@inbox.ru

²ORCID 0000-0002-7645-4733 on-oleynikova@yandex.ru

Abstract. *This article presents a holistic approach to addressing provision of qualified professional teaching and engineering teaching personnel for the secondary vocational education system within the context of modern challenges. A paradigm for training personnel that is adequate to the requirements of the time, based on a multi-purpose system differentiated by the user levels, is considered as one of the most important factors in the economic and social development of Russia and of ensuring technological sovereignty of the country. The problem under study is considered at the meso-level of implementation of strategic objectives formulated at the macro level.*

The relevance of the study is determined by the tasks of innovative development and effective modernization of all personnel training systems, including personnel for the secondary vocational education system.

The goal is to consider the integrative paradigm for training highly qualified engineering and teaching staff for the secondary vocational education system, its components and their hierarchical relationship.

The novelty lies in the comprehensive presentation of the innovative paradigm for providing the secondary vocational education system with qualified up-to-date personnel, integrating target, organizational, infrastructural and methodological components.

The practical significance lies in the possibility to use the research results to develop practical algorithms for their implementation and for further research in the field of modernization of the personnel training system for secondary vocational education.

Keywords: *secondary vocational education, competencies, qualifications, professional teaching staff, engineering and teaching staff, skill needs analysis, social design.*

Введение. В настоящее время в контексте задач по инновационному развитию России и обеспечению её технологического суверенитета повышается актуальность совершенствования системы среднего профессионального образования (далее — СПО).

Реализация поставленных задач напрямую зависит от кадров на рынке труда и от качества их подготовки в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования.

Для повышения эффективности подготовки кадров для инновационной экономики реализованы в том числе: Проект 5–100 (2013–

2020 гг.), Программа «Поддержка опорных университетов» (2015–2020 гг.); «Приоритет-2030»; ФП «Передовые инженерные школы».

Очевидно, что качество подготовки должно обеспечиваться комплексом эффективных инструментов, включая регулирование, инновационные методики и технологии обучения, современные методические и педагогические компетенции преподавательского состава и управленческие компетенции административного персонала.

Формирование требуемых компетенций кадров СПО предполагает наличие системного подхода, интегрирующего все указанные выше элементы: регулирование, методики и технологии обучения и компетенции, которые должны быть четко определены на основе анализа потребностей в рамках конкретной области профессиональной деятельности, в подготовке к которой участвуют преподаватели общепрофессиональных дисциплин и междисциплинарных курсов.

Такая интегративная системная парадигма является как целью, так и ожидаемым результатом модернизации системы подготовки профессионально-педагогических и инженерно-педагогических кадров для СПО. В определенной степени задача формирования этой парадигмы уже решается благодаря целому ряду мероприятий, инициированных на государственном уровне, включая национальный проект «Цифровая экономика», федеральный проект «Молодые профессионалы» и федеральный проект «Профессионалитет», в рамках которых реализуются новые модели повышения квалификации преподавателей СПО, включая возможности обучения непосредственно на предприятиях, а также федеральные технопарки СПО.

Комплексный подход к решению этой мега-задачи закладывается в нацпроекте «Кадры», который начнется 1 января 2025 года, о создании которого объявил Президент Российской Федерации в ходе Послания Федеральному Собранию Российской Федерации.

Для адекватного понимания масштаба задач в системе подготовке кадров для СПО необходимо определить границы социально-образовательного проекта по реализации этих задач и расставить приоритеты с учетом масштабов проекта. Можно предположить, что приоритетными будут области, ключевые для обеспечения технологического суверенитета страны.

Следующим фактором, подлежащим учету при формировании интегративной системной парадигмы, является обеспеченность системы

СПО кадрами. Как показывает статистика, в настоящее время остается высокой потребность в инженерно-педагогических кадрах СПО (по ряду оценок, она составляет 30 000 человек), при этом ежегодный выпуск университетов по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» составляет 4 000 человек (13% от необходимой потребности). Помимо количественных можно предположить наличие и качественных дефицитов в части компетенций действующих профессионально-педагогических и инженерно-педагогических кадров.

Ответом на обозначенные вызовы будет совершенствование возможностей, форм и способов освоения кадрами актуальных и перспективных компетенций и квалификаций с учетом особенностей диверсифицированных целевых групп, а также их обновления и совершенствования в рамках непрерывного профессионального обучения.

Методика и методология. Исходной методологической позицией является системное представление парадигмы подготовки кадров для СПО как социально-педагогического проекта, развитие которого обусловлено вызовами современности и задачами повышения актуальности компетенций выпускников системы СПО, что требует собственной методологии, основанной на устойчивой междисциплинарной коммуникации между актерами, представляющими сферу образования и обучения и внешние заинтересованные стороны.

Для решения поставленной задачи использованы эмпирические методы междисциплинарного исследования с использованием институциональных, функциональных и социокультурных подходов: системно-аналитический метод, методы интерполяции, сравнения, анализа и обобщения, качественного контент-анализа, текстовый анализ/анализ документов, а также элементы социального проектирования.

В рамках системно-аналитического метода осуществлено построение конструктивных параметров искомой парадигмы с опорой на данные различных исследований, включая собственные публикации авторов, опыт взаимодействия с вузами и преподавателями СПО, субъектами сферы труда.

Используемые источники информации охватывают аналитические публикации по вопросам подготовки кадров для системы СПО, относящиеся к мезоуровню, то есть к отраслевому уровню регулирования.

Цель данной публикации состоит в выявлении системных факторов, определяющих устойчивость процессов трансформации системы подго-

товки кадров для среднего профессионального образования. Определение системных факторов основывается на анализе противоречия между современным состоянием системы подготовки кадров для СПО и ее требуемым состоянием по таким параметрам, как: организационная структура, методология проектирования и реализации программ и непрерывное профессиональное развитие инженерно-педагогических кадров.

Исходным предположением является гипотеза, согласно которой любая модернизация и движение вперед невозможно только за счет нормативных, инфраструктурных и организационных решений, поскольку реальными агентами изменений являются работники и студенты системы СПО. Авторы статьи исходят из того, что необходимые нормативные решения уже сформированы или формируются на макроуровне, т.е. на уровне государственных программ и проектов, и что на отраслевом уровне — уровне системы образования — они должны трансформироваться в конкретные научно-обоснованные практики.

Предметом статьи является обоснование системных факторов успешного развития системы подготовки кадров для СПО в рамках реализации решений и политик, принятых на макроуровне и обоснованных требованиями обеспечения баланса спроса и предложения кадров для СПО в профессионально-квалификационном и компетентностном разрезе.

Обзор литературы. Как указывалось выше, исследование проведено на базе выборки источников, находящихся в открытом доступе. Горизонт рассмотрения — 5 лет. Отбор источников осуществлялся по ключевым словам и включал научные и публицистические статьи, обзоры литературы. Критерии отбора включали в себя: актуальность, аналитичность и тематическую диверсификацию с точки зрения охвата различных аспектов подготовки кадров и развития СПО.

Авторами проанализирован большой объем публикаций аналитического и методического характера по исследуемой тематике, находящихся в открытом доступе, в том числе на cyberleninka.ru, sciencedirect и researchgate.

Следует отметить, что в целом массив публикаций по вопросам модернизации СПО достаточно большой. Это и политические заявления, стратегические документы и научные статьи, статьи в центральной и региональной прессе, подборки других материалов по теме.

При этом следует отметить, что научные или публицистические материалы в основном касаются модернизации СПО и совершенствова-

ния подготовки кадров для обеспечения соответствия их компетенций требованиям работодателям.

Блок источников и материалов о подготовке кадров для СПО существенно меньше, что свидетельствует о недостаточной представленности исследований по этой тематике и освещения ее в СМИ. Более того, в основном это узко направленные исследования, касающиеся только требований к компетенциям кадров для СПО.

Из наиболее значимых можно указать публикацию «Подготовка кадров для системы СПО: федеральные и региональные инициативы» [4]. Для целей настоящей статьи интерес представляют три вывода, представленных авторами публикации, которые касаются роста педагогической культуры и совершенствования практик обучения, увеличения доли педагогических работников старше 65 лет, а также роста спроса на цифровые умения и использования специализированного программного обеспечения.

Интересна еще одна публикация «О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2019 году» [9]. А именно приведенный в ней факт, что в среднем только 37,2% руководителей и педагогических работников образовательных организаций, осуществляющих деятельность по реализации образовательных программ ТОП-50, прошли обучение по дополнительным профессиональным программам по 50 наиболее перспективным и востребованным профессиям и специальностям. Вряд ли такой процент может считаться удовлетворительным в современных условиях.

Это предположение подкрепляется данными Федерального института цифровой трансформации в сфере образования (а), где приводится статистика по удельному весу численности преподавателей и мастеров производственного обучения из числа работников организаций реального сектора экономики, прошедших обучение с целью получения актуальных педагогических умений, цифровых умений и/или умений конструирования образовательных программ в рамках федерального проекта «Профессионалитет» в общей численности преподавателей и мастеров производственного обучения образовательной организации.

Еще один блок источников рассматривает качество компетенций преподавателей в секторе СПО. Так, например, Коновалов А. А. выявляет статистически значимые корреляции в уровнях сформированности организационно-управленческих компетенций педагогов, в том числе

следующие: между способностью организовывать и проводить занятия и способностью диагностировать образовательные потребности обучающихся; между способностью формировать образовательно-производственную среду, оснащая и модернизируя помещение, и способностью устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися. Однако, к сожалению, отсутствует сущностный анализ этих корреляций с учетом особенностей целевых групп, которые оценивались [3].

В своей статье Губарева Л. И. и др. углубляют обсуждение терминов о подготовке кадров СПО [1].

Для целей настоящего исследования интересен материал и выводы, представленные на Форуме СПО [7], а именно выступление заместителя Министра просвещения Российской Федерации Грибова Д. Е. о реализации инициатив по развитию института наставничества, поскольку наставники — это отдельная целевая группа, которая должна приниматься во внимание при разработке системной парадигмы подготовки кадров для СПО.

Наиболее целостную картину относительно требований к компетенциям педагогических работников СПО можно увидеть в статье Есениной Е. Ю., Коновалова А. А. [2], где правомерно утверждается, что система подготовки кадров профессионального образования должна оставаться подвижной, а требования к ключевым фигурам преподавателя и мастера производственного обучения (далее — мастер ПО) — постоянно обновляться. Однако как должно происходить это обновление — остается без ответа, поскольку авторов больше интересуют классификации умений.

Обсуждение и результаты. Комплексное системное рассмотрение парадигмы подготовки педагогических и инженерно-педагогических кадров для системы СПО не получило должного внимания российских исследователей. В настоящий момент требуются оптимальные решения в контексте поставленных задач обеспечения технологического суверенитета России. В части СПО ключевым актором решения этих задач являются преподавательские кадры образовательных организаций СПО, способных оперативно актуализировать действующие образовательные программы и разрабатывать новые, формировать среду для их реализации и — далее — эффективно обучать по этим программам. А для этого:

- необходимо для формирования гибких программ обучения сформировать перечень целевых групп, включенных в системную па-

- радикам, и согласовать при участии отраслевых заинтересованных сторон, включая советы по профессиональным квалификациям, набор актуальных компетенций для каждой из них;
- интенсифицировать развитие педагогической культуры и совершенствование практик обучения, создать условия для непрерывного образования различных категорий педагогических и инженерно-педагогических кадров;
 - сформировать корпус тренеров и наставников из лиц, прошедших обучение в рамках ФП «Профессионалитет» и НП «Молодые профессионалы» по профессиям и специальностям, относящимся к приоритетным для обеспечения технологического суверенитета областям, входящих в группу «Оборона и безопасность государства, военные науки».

В центре системной парадигмы подготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических и инженерно-педагогических кадров — компетенции этих кадров, которые обуславливают остальные элементы парадигмы, необходимые для их поддержания в актуальном состоянии.

В общем виде к поддерживающим элементам можно отнести:

- организационные (наличие согласованного представления о целевых группах работников СПО, нуждающихся в освоении или обновлении компетенций, таких как студенты педагогических вузов и факультетов, действующие преподаватели общепрофессиональных, специальных дисциплин и междисциплинарных модулей, мастера производственного обучения, наставники обучения на рабочем месте для предприятий, а также методисты, которые должны работать в команде с инженерно-педагогическими кадрами — и, как следствие, формирование обновляемого перечня программ различных уровней и назначения для различных целевых групп потребителей);
- методические и методологические (студенто-центрированная парадигма проектирования и реализации модульных программ обучения, ориентированных на результат, наличие квалифицированных кадров для реализации программ);
- инфраструктурные (оснащенность учебными материалами, наличие материально-технической базы, обеспечение открытого доступа к программам и учебным материалам в сети Интернет) [8].

В условиях ограниченных временных и иных ресурсов, компетенции кадров системы СПО должны быть четко определены, что является основой для проектирования соответствующих модулей, позволяющих формировать гибкие программы обучения в зависимости от потребностей соответствующих целевых групп и изменений во внешней среде. И в этой связи для формирования перечня компетенций и требований к их содержанию важно установить, что нужно отраслевым работодателям.

Требования отраслевых работодателей сформируют костяк не только сугубо профессиональных компетенций и умений, но и необходимых для их выполнения общих/трансверсальных/универсальных/общих компетенций. И далее этот перечень (или как их еще называют надпрофессиональные компетенции) может при необходимости актуализироваться. В данной статье мы не будем углубляться в подробное описание надпрофессиональных компетенций, отметим лишь наиболее значимые из них, такие, как: ориентация на развитие самоуправляемое/саморегулируемое обучение, нестандартное/прорывное мышление, лидерство, гибкость, когнитивные умения высокого уровня, резильентность, управление другими людьми, эмпатия, собственно цифровые компетенции (программирование, работа с данными, кибербезопасность, цифровая этика).

Параллельно с определением профессиональных и надпрофессиональных компетенций должны быть сформулированы методические/педагогические/компетенции [6]. И здесь важны не рубрики или группы компетенций, но отражение ими реалий деятельности педагогических и инженерно-педагогических кадров в современных условиях. Поэтому, если речь идет о системной современной парадигме обеспечения СПО высококвалифицированными кадрами в ближайшее время, требования действующего профессионального стандарта и ФГОСов «Профессиональное обучение (по отраслям)» вряд ли могут быть использованы, поскольку они не ориентированы на результат и не отражают требований времени, а только фиксируют позиции, более подходящие для должностных инструкций.

Методические компетенции включают в себя в том числе умения разработки и реализации программ, основанных на компетенциях, а также умения оценивать сформированность компетенций и проводить самооценку.

Для формирования требований к актуальным компетенциям кадров целесообразно исходить из учета ряда факторов: для формирования

у обучающихся требуемых компетенций преподаватель должен создать эффективную обучающую среду и использовать такие стратегии обучения, которые бы обеспечивали оптимальный уровень целенаправленной активности студентов и стимулировали их к активной интерпретации окружающего мира и конструированию собственного личного знания и личных убеждений, развивая их критическое мышление и способность к самостоятельному обучению.

Для эффективного побуждения студента к активному обучению преподавателю необходимо формировать соответствующую физическую и психологическую среду, важность которой подкреплена последними исследованиями в области функций мозга, а также психологическими исследованиями [5].

Таким образом, важнейшая компетенция современного преподавателя СПО состоит в создании условий для активного освоения компетенций обучающимися, что требует трансформации среды обучения в обучающую среду, где: учебные задачи связаны с реальной практикой/жизнью, задействован опыт обучающихся и их знания, где организовано сотрудничество обучающихся, в ходе которого они решают проблемы.

Условия для активного освоения компетенций требуют учета преподавателями целого ряда факторов:

- снижения тревожности и стресса при обучении, поскольку в ситуации стресса мозг утрачивает способность правильно интерпретировать тонкие сигналы из внешней среды; он теряет часть способностей к хранению информации и доступу к информации; он становится более автоматизированным и ограниченным в своих реакциях и менее способным использовать мыслительные умения повышенного уровня. Состояние комфорта, эмпатии и наличие элементов развлекательности способствуют повышению пластичности нейронных структур мозга и повышению эффективности обучения. Позитивные эмоции значительно влияют на стратегии обучения, когнитивные способности, мотивацию и успехи в обучении;
- фактора кратковременной памяти и механизмов формирования долговременной памяти;
- обеспечения мотивации и вовлеченности обучающихся. Как известно, теории мотивации связаны с теорией ожиданий, согласно которой поведение будет основано на ожидании того результата,

который последует за обучением и его привлекательностью для обучающегося, а не только на наличии интенсивной потребности и теорией потока, то есть погружением человека в то, что он делает здесь и сейчас, субъективно воспринимаемых как сложные в соотношении с уровнем мастерства. В современных условиях факторами внешней мотивации становятся в том числе инструменты геймификации, метафор игры в неигровых сценариях.

Все изложенное формирует поле компетенций преподавателей СПО и должно учитываться при формировании программ обучения для них, но с разной степенью концентрации и сложности в зависимости от целевых групп обучающихся.

Также, поскольку в рамках системной парадигмы подготовки кадров для системы СПО все категории обучающихся относятся к взрослому населению, необходимо учитывать и этот фактор при планировании, проектировании и реализации обучения.

То есть на основе актуализированных профессиональных и надпрофессиональных компетенций различных целевых групп педагогических и инженерно-педагогических кадров должны проектироваться модули обучения по типу «лего», чтобы обеспечить индивидуализацию траекторий и объема обучения в зависимости от имеющихся у обучающихся компетенций, что позволит оптимизировать сроки и стоимость обучения. При этом важно максимально использовать возможности цифровых технологий, включая иммерсивное обучение, лонгриды, обучение на основе сценариев, микрообучения, геймификацию, то есть дополнить арсенал компетенций цифровыми компетенциями.

Все модули обучения должны быть в открытом доступе для всех целевых групп пользователей. Это важная характеристика, отличающая предлагаемую парадигму от имеющихся программ онлайн-обучения.

Заключение. Современная модель поведения и компетенции преподавателя СПО становятся разноплановыми и выходят за рамки «трансляции знаний» и проверки их «усвоения». Современное высокотехнологичное производство требует от работников глубоких как общих, так и специализированных знаний и умений и их постоянного обновления. А для этого люди должны уметь осваивать новое знание и постоянно учиться. Именно эти ключевые компетенции и должны формироваться в ходе учебного процесса наряду с техническими/профессиональными компетенциями. Преподаватели должны быть готовы эффективно

формировать соответствующие компетенции.

Системная парадигма обеспечения СПО квалифицированными профессионально-педагогическими и инженерно-педагогическими кадрами требует учета факторов изменений на внешнем периметре, таких как: убыстрение темпов развития, цифровизация, усиление неопределенности развития, переход от знаниевой к деятельностной парадигме и влияние этих факторов на обучение. Внешние факторы обуславливают изменение отношений преподаватель-студент, роли преподавателей и форматов обучения, включая сами программы.

Преподаватель должен иметь компетенции, позволяющие ему:

- ориентировать весь учебный процесс на достижение конкретного результата;
- предоставлять обучающимся возможность учиться поиску, обработке и использованию информации (осваивать компетенции в области управления информацией) и развивать компетенцию, которая получила название «учиться тому, как нужно учиться», которая является основой обучения в течение всей жизни;
- создать обучающимся условия для практического освоения компетенций и их использования в реальных или имитационных контекстах;
- создавать условия для индивидуализации обучения — предоставлять каждому обучающемуся возможность осваивать компетенции в индивидуальном темпе, исходя из индивидуальных стилей обучения и с учетом опыта обучающихся (образовательного, трудового, жизненного).

Это все есть основа методической, дидактической, педагогической и ценностной базы, на которой должна строиться современная деятельность по организации учебного процесса.

Предлагаемая системная парадигма охватывает все категории профессионально-педагогических и инженерно-педагогических работников и предполагает:

- На организационном уровне:
 - уточнение и согласование перечня категорий пользователей (действующие профессионально-педагогические и инженерно-педагогические работники, наставники, методисты, лица без педагогического образования, имеющие опыт работы в отраслях, лица с педагогическим образованием, но не имеющие производствен-

- ного опыта, и др.);
- выявление потребности в актуальных компетенциях различных целевых групп пользователей совместно с отраслевыми заинтересованными сторонами.
 - На методическом и методологическом уровне:
 - согласование формата проектирования модулей и учебно-методических комплексов, которые могут комбинироваться в программы в зависимости от целевой группы и уровня квалификации;
 - выявление дефицита компетенций;
 - разработка дифференцированных модулей, в том числе для использования в формате электронного обучения.
 - На инфраструктурном уровне: обеспечение соответствующей платформы для размещения модулей и учебно-методических комплексов.

Комментарии:

(а) Данные представлены Федеральным институтом цифровой трансформации в сфере образования. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга качества подготовки кадров: Характеристика системы СПО в Российской Федерации. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=spo>.

Список литературы

1. *Губарева Л. И., Баранова С. В., Бирюкова Н. П.* Профессиональные навыки и профессиональные умения в системе подготовки кадров СПО: основные подходы и определения // Ученый записки Орловского государственного университета. 2017. № 1(74). С. 145–148. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyye-navyki-i-professionalnyye-umeniya-v-sisteme-podgotovki-kadrov-spo-osnovnyye-podhody-i-opredeleniya>.
2. *Есенина Е. Ю., Коновалов А. А.* К вопросу о перечне навыков педагогических работников СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10 № 3. С. 6–20. URL: https://admin.po-rt.ru/uploads/ПОРТ%203–2022_6–20_Есенина.pdf.
3. *Коновалов А. А.* Оценка компетентности педагогических кадров системы СПО как основа для их профессионального развития / А. А. Коновалов. — Текст: непосредственный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 2(14). С. 11–33. DOI: 10.17853/2686–8970–2023–2–11–33.
4. *Крайчинская С. Б., Петров Е. Е., Романова О. А.* Подготовка кадров для системы СПО: федеральные и региональные инициативы: информационный бюллетень / С. Б. Крайчинская, Е. Е. Петров, О. А. Романова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2022. 36 с. (Мониторинг экономики образования; № 2 (19). URL: [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885475/ib_2\(19\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885475/ib_2(19)_2022.pdf)).
5. *Муравьева А. А., Олейникова О. Н.* Иммерсивное обучение — технология будущего или временное увлечение? // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1. С. 120–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnoe-obucheniye-tehnologiya-buduschego-ili-vremennoe-uvlechenie>.
6. *Муравьева А. А., Олейникова О. Н.* Компетенции преподавателей вузов: современные вызовы и смена парадигмы // Педагогика и психология образования. 2020. № 3. С. 100–115. DOI: 10.31862/2500–297X-2020–3–100–115.
7. На Форуме СПО обсудили необходимые компетенции и личност-

ные качества наставников [Электронный ресурс]// Министерство просвещения Российской Федерации. 18 августа 2023. URL: <https://edu.gov.ru/press/7394/na-forume-spo-obsudili-neobhodimye-kompetencii-i-lichnostnye-kachestva-nastavnikov/>.

8. Олейникова О. Н. Муравьева А. А. Цифровизация образования — императив инновационного развития государства: моногр./ под ред. В. Н. Голубовского. — Минск: РИПО, 2024. С. 27–69. URL: <https://profbiblioteka.by/viewer/?bookinfo=82016>.

9. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2019 году. Информационный бюллетень. — М.: МИРЭА — Российский технологический университет, 2019. 39 с. URL: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2019/_spo/bulletin_SPO_RF_2019.pdf.

References

- Gubareva L. I., Baranova S. V., Biryukova N. P. Professional'nyye navyki i professional'nyye umeniya v sisteme podgotovki kadrov SPO: osnovnyye podkhody i opredeleniya [Professional skills and professional abilities in the vocational training system: basic approaches and definitions]// Uchenyy zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 1(74). Pp. 145–148. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-navyki-i-professionalnye-umeniya-v-sisteme-podgotovki-kadrov-spo-osnovnyye-podhody-i-opredeleniya> [In Rus].
- Yesenina Ye. YU., Konovalov A. A. K voprosu o perechne navykov pedagogicheskikh rabotnikov SPO [On the issue of the list of skills of teachers of secondary vocational education]// Professional'noye obrazovaniye i rynek truda. 2022. T. 10 № 3. Pp. 6–20. URL: https://admin.po-rt.ru/uploads/PORT%203-2022_6-20_Yesenina.pdf [In Rus].
- Konovalov A. A. Otsenka kompetentnosti pedagogicheskikh kadrov sistemy SPO kak osnova dlya ikh professional'nogo razvitiya / A. A. Konovalov. — Tekst: neposredstvennyy [Assessing the competence of teaching staff in the secondary vocational education system as the basis for their professional development]// Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya trayektoriya (INSIGHT). 2023. № 2 (14). Pp. 11–33. DOI: 10.17853/2686-8970-2023-2-11-33. [In Rus ..
- Kravchinskaya S. B., Petrov Ye. Ye., Romanova O. A.. Podgotovka kadrov dlya sistemy SPO: federal'nyye i regional'nyye initsiativy: informatsionnyy byulleten' /S.B. Kravchinskaya, Ye. Ye. Petrov, O. A. Romanov; Nats. issled.un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». — M.: NIU VSHE, 2022. 36 p. (Monitoring ekonomiki obrazovaniya; № 2 (19)). URL: [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885475/ib_2\(19\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885475/ib_2(19)_2022.pdf) [In Rus].
- Muravoyeva A. A., Oleynikova O. N. Immersivnoye obucheniye — tekhnologiya budushchego ili vremennoye uvlecheniye? [Immersive learning — technology of the future or a temporary fad?] // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2023. № 1. Pp. 120–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnoe-obuchenie-tehnologiya-budushchego-ili-vremennoe-uvlechenie> [In Rus].
- Muravoyeva A. A., Oleynikova O. N. Kompetentsii prepodavateley vuzov: sovremennyye vyzovy i smena paradigmy [Competencies of university teachers: modern challenges and paradigm shift // Pedagogy and psychology of education]// Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. 2020. № 3. Pp. 100–115. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-100-115 [In Rus].
- Na Forume SPO obsudili neobkhodimyye kompetentsii i lichnostnyye kachestva nastavnikov [At the TVET Forum, the necessary competencies and personal qualities of mentors were discussed] [Electronic resource]// Ministerstvo prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii. 18/08/2023. URL: <https://edu.gov.ru/press/7394/na-forume-spo-obsudili-neobhodimye-kompetencii-i-lichnostnye-kachestva-nastavnikov/> [In Rus].
- Oleynikova O. N. Muravoyeva A. A. Tsifrovizatsiya obrazovaniya — imperativ innovatsionnogo razvitiya gosudarstva [Digitalization of education — an imperative for innovative development of the state]: monogr./ ed. V. N. Golubovskogo. — Minsk: RIPO, 2024. Pp. 27–69. URL: <https://profbiblioteka.by/viewer/?bookinfo=82016> [In Rus].
- O rezul'tatakh monitoringa kachestva podgotovki kadrov v 2019 godu [On the results of monitoring the quality of personnel training in 2019]. Informatsionnyy byulleten'. — M.: MIREA — Rossiyskiy tekhnologicheskiy universitet, 2019. 39 p. URL: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2019/_spo/bulletin_SPO_RF_2019.pdf [In Rus].

Сведения об авторах

Муравьева Анна Александровна — кандидат филологических наук, ведущий аналитик лаборатории среднего профессионального образования РАО

Олейникова Ольга Николаевна — профессор, доктор педагогических наук, ведущий аналитик лаборатории среднего профессионального образования РАО

Information about author

Muravyova Anna Aleksandrovna — PhD (Philology), leading analyst, Laboratory of Secondary Vocational Education of the Russian Academy of Education,

Oleynikova Olga Nikolaevna — professor, Dr.Sc. (Education), leading analyst, Laboratory of Secondary Vocational Education of the Russian Academy of Education

УДК 378

Оценка реализации компетентностного потенциала подготовки в вузе

Кузнецов А. Н.

Российская академия образования, Москва, Россия

E-mail: kuznetsov.an@raop.ru

ORCID:0000-0003-1573-5491

Аннотация. Актуальность работы определяется неразрешенностью существующего противоречия между актуальными требованиями государства, экономики и общества к объему и качеству подготовки выпускников к социально-профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью методологических основ проектирования и реализации компетентностного потенциала как содержания образования в целом, так и содержания отдельных дисциплин в парадигме социального воспитания.

В качестве основных методов исследования использованы анализ нормативной документации в сфере образования, анализ научных публикаций по проблематике структурирования и проектирования содержания образования, управления качеством образования, методологии компетентностного подхода, социального воспитания, профессионализации и формирования информационной основы профессиональной деятельности, формирования целостной социально-профессиональной компетентности выпускника, анализ педагогической практики, синтез научных идей и методических предложений.

Научная новизна представленных материалов заключается, в частности, в том, что разработаны условия максимизации и критерии оценки реализации компетентностного потенциала как подготовки вообще, так и в рамках отдельных дисциплин.

Результаты работы могут быть использованы исследователями в области проектирования содержания образования, работниками системы управления образованием при оценке качества учебно-программной документации и деятельности сотрудников, а также педагогами и методистами при проектировании содержания образовательных программ и материалов, используемых в рамках преподаваемых дисциплин.

Ключевые слова: содержание образования, методология образования, компетентностный потенциал подготовки, профессиональные компетенции, социальное воспитание, оценка в образовании, критерии оценки, управление образованием, условия подготовки, качество образовательных результатов.

Assessment Of Implementation Of The Competency Potential Of Training

Kuznetsov Andrei N.

Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: kuznetsov.an@raep.ru

ORCID:0000-0003-1573-5491

Abstract. *The relevance of the article materials is determined by the unresolved existing contradiction between, on the one hand, the current requirements of the state, economy and society for the volume and quality of training of school and university graduates for their social and professional activities, and, on the other hand, the insufficient development of the methodological foundations for the design and implementation of competency potential of the content of both education in general, and individual academic subjects in the social upbringing paradigm.*

The main research methods used were the analysis of the regulatory documentation in the field of education, analysis of scientific publications on the issues of structuring and designing the content of education, quality management of education, methodology of the competency-based approach, social upbringing, professionalization, formation of the information basis of the professional activity, formation of holistic social and professional competency of a graduate, analysis of pedagogical praxis, synthesis of scientific ideas and methodological proposals.

The scientific novelty of the article materials is, in particular, in the fact that the author developed the conditions for maximization and criteria for assessing the implementation of the competency potential of training.

The results of the work can be used by researchers in the field of design of the content of education, by the education managers who are responsible for assessment of the quality of educational programs documentation and the assessment of the activities of employees. The article may also be of interest for teachers and course designers for their development of the content of educational programs and the materials for the academic subjects they teach.

Keywords: *content of education, educational methodology, competency-based potential of education, professional competency, social education, social upbringing, assessment in education, assessment criteria, education management, training conditions, quality of educational outcomes.*

Введение

В ежегодных посланиях Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 21.02.2023* и 29.02.2024** в качестве цели названа подготовка за пять лет одного миллиона специалистов рабочих профессий для отраслей, ключевых для обеспечения безопасности, суверенитета и конкурентоспособности России. Это означает, что содержание подготовки должно обеспечить формирование ожидаемых компетентностей в оптимально короткие сроки; при этом важна тесная кооперация образования и предприя-

* <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/70565>

** <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/73585>

тий реального сектора, а также укрепление связки всех уровней образования, которые «должны работать в единой логике, на общий результат»^{*}.

Фактически, с социально-философской точки зрения, речь в настоящее время идет об антропосоциентризме — парадигмальном подходе, подразумевающим социальное воспитание, осуществляемое через воздействие на личность в целях создания условий для ее дальнейшей реализации в социально-обусловленном контексте [4; 5], черты которого проявляются, в частности, в заявленной на государственном уровне необходимости сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей (Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809). В этой связи все острее ставится вопрос о проектировании и реализации того содержания подготовки (как на уровне общего, так и на уровне профессионального образования), которое обеспечивало бы решение указанной задачи. В соответствии с этим уточняется и цель подготовки (обучения и воспитания): таковой становится способствование (создание условий) развитию личности через ее социализацию в современном контексте.

В этой связи целесообразной представляется максимально возможная интеграция в рамках каждой из учебных дисциплин таких инструментов, которые способствовали бы формированию профессиональных компетентностей специалиста и его целостного мировоззрения, а также стимулированию постоянных самоидентификации, самодетерминации, саморегуляции, самоорганизации, саморазвития, самореализации выпускника [2]. Таким образом, акцент делается на целесообразности исследования, проектирования и реализации потенциала всех дисциплин для формирования аспектов возможно широкого круга универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетентностей.

Под «компетентностным потенциалом подготовки» понимается «интегративная генетическая характеристика содержания подготовки в отношении его когнитивного и операционного резерва для формирования и развития комплекса заданных (нормативно установленных) социально-профессиональным компетентностей» [1, с. 113]. При этом «компетентность» трактуется как «потенциальная способность, приобретаемый в результате обучения комплекс профессионально значимых качеств личности, увязывающих по возможности глубокие и активно аппликативные знания и умения в определенной сфере деятельности со спектром интегративных характеристик, в т.ч. с мотивированностью к учебной и предстоящей профессиональной деятельности и способностью применять полученные знания и умения на практике; одну и ту же компетенцию можно реализовать на разных квалификационных уровнях;

^{*} Там же.

и в этом заключается феноменологическая связь между компетентностью и квалификацией; комплекс компетентностей представляет собой пересечение компетенции (т.е. области применения данного специалиста) и квалификации (т.е. уровня общественных ожиданий)» [1, с. 113].

В контексте рассмотрения уместности применения термина «компетентность» в контексте и школьной, и вузовской подготовки значимо, что с научной точки зрения нет оснований для размежевания общего и профессионального образования: это различие предлагалось исходя из идеи выделения профессиональной деятельности из общей человеческой деятельности [7], однако деятельность профессиональная представляет собой часть личной и социальной жизни индивида, ипостась его личности; поэтому отграничивающе-специфического предмета у профессиональной деятельности нет. Следовательно, «общее» образование и «профессиональное» образование — лишь этапы единого педагогического процесса (тем более, что в настоящее время в школах России активно внедряется предпрофильная и профильная подготовка). (Равно как нет оснований для расщепления образования на обучение, воспитание и особенно развитие; но этот вопрос является предметом отдельного рассмотрения и будет представлен в других работах автора.)

Проблематика социального воспитания рассматривалась несколькими поколениями философов и педагогов: Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским, С. Т. Шацким, А. С. Макаренко, А. В. Мудриком. Теоретическим основам структурирования и проектирования содержания образования посвящены работы В. В. Краевского, П. Ф. Кубрушко, Б. А. Лapidуса, И. Я. Лернера, В. С. Леднева, И. М. Осмоловской, Л. М. Перминовой, М. Н. Скаткина и др. Методологией компетентностного подхода в течение трех последних десятилетий занимались В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, М. Д. Ильязова, М. Мюлдер, Дж. Равен, Н. С. Сахарова, В. В. Сериков, А. И. Суббето, А. В. Хуторской и многие др. Проблематика управления качеством образования освещалась в трудах В. А. Болотова, В. И. Звонникова, В. А. Кальней, А. В. Овчинникова, Н. Д. Подуфалова, М. М. Поташника, Н. Л. Селивановой, А. О. Татура, Л. А. Харисова, С. Н. Чистяковой, С. Е. Шишова, В. А. Федорова и других ученых. Аспекты методологии профессионализации и формирования информационной основы профессиональной деятельности исследовались С. Я. Батышевым, Э. Ф. Зеером, Е. А. Климовым, Н. В. Кузьминой, Б. Ф. Ломовым, А. К. Марковой, М. И. Махмутовым, Н. Н. Нечаевым, Н. С. Пряжниковым, В. А. Сластениным, Е. Э. Смирновой, Н. Ф. Талызиной, С. Н. Чистяковой, В. Д. Шадриковым и др. На целесообразность формирования целостной социально-профессиональ-

ной компетентности выпускника средствами учебных дисциплин указывали И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, И. А. Мазаева, Н. А. Морозова и другие исследователи.

Признавая факт ценности проведенных ранее исследований по смежной проблематике, справедливо будет сказать, что до сих пор неразрешенным остается ключевое противоречие между, с одной стороны, актуальными требованиями государства, экономики и общества к объему и качеству подготовки выпускников к социально-профессиональной деятельности в современных условиях и, с другой стороны, недостаточной разработанностью методологических основ проектирования и реализации компетентностного потенциала содержания образования, приводящей к повышению уровня изолированности, апикальности конкретно-предметной подготовки.

Причем помимо разработки технологии проектирования и реализации компетентностного потенциала образования, планирования и использования ресурсов, ключевой проблемой, определяющей цель работы, результаты которой представляются в данной статье, является разработка инструментария оценки качества реализации компетентностного потенциала.

Материалы и методы исследования

В логике достижения поставленной цели работы использованы следующие основные *методы исследования*: (1) анализ нормативной документации в сфере образования; (2) анализ научных публикаций по проблематике структурирования и проектирования содержания образования, управления качеством образования (в организационном, процессуальном и результативном аспектах), социальному воспитанию, методологии компетентностного подхода, профессионализации и формирования информационной основы профессиональной деятельности, формирования целостной социально-профессиональной компетентности выпускника средствами учебных дисциплин; (3) анализ вузовской педагогической практики и (4) синтез научных идей и методических предложений.

Базой сбора данных и внедрения результатов исследования в течение последних двух десятилетий являлись образовательные и научные организации в России и за рубежом (в частности, Московский государственный агроинженерных университет (позже — РГАУ-МСХА), Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Институт управления образованием РАО и Университет Вагенингена (Нидерланды)), в которых реализовывались научно-исследовательские, образовательные и организационно-управленческие проекты, участие в которых позволяло автору провести апробацию результатов теоретических поисков в рассматриваемой области.

Основные результаты исследования

Исходя из охарактеризованных выше представлений о компетентностном потенциале образования и необходимости оценочной деятельности в целях управления качеством организации учебного процесса и качеством образовательных результатов, а также основываясь на материалах апробации, полученных в вузах, организациях ДПО и НИИ, был сделан вывод о том, что ключевыми *критериями оценки* уровня проектирования и реализации компетентностного потенциала подготовки в вузе являются следующие:

1. Количество компетентностей, реализация которых запланирована в рамках ресурса подготовки по дисциплине с учетом дидактических возможностей конкретной предметной области (соответствие этому критерию оценивается количественно и объективно, по наличию в рабочей программе по дисциплине, в единицах).

2. Соответствие компетентностей, реализация которых запланирована в рабочей программе по дисциплине, научно и эмпирически обоснованным дидактическим возможностям конкретной предметной области;

3. Наличие условий для реализации компетентностного потенциала дисциплины, в т.ч. необходимых ресурсов (материально-технических, кадровых, финансовых, организационно-управленческих);

4. Качество реализации компетентностного потенциала подготовки: обучающимися должен быть продемонстрирован ожидаемый (плановый, запрограммированный нормативно или установленный разработчиком программы самостоятельно и одобренный соответствующим учебным и/или иным подразделением вуза) уровень сформированности компетентностей, заявленных в рабочей программе по дисциплине.

5. Соответствие принципу двойной детерминации содержания подготовки [3]: структурой деятельности и спецификой объекта усвоения (конкретной предметной/дисциплинарной области); при этом учет структуры деятельности важнее (приоритетнее) учета специфики объекта усвоения, т.к. структура деятельности полнее и объективнее отражает реальность, к которой должен быть подготовлен выпускник; кроме того, деление (кластеризация) объектов жизнедеятельности человека на предметные области, воплощаемые в учебных предметах [6], представляется в значительной степени условностью и существует преимущественно для удобства дидактического представления (преподавания).

Важно, что соответствие второму, третьему, четвертому и пятому критериям оценивается качественно и субъективно — посредством экспертной оценки, для чего требуется должный уровень подготовленности управленческих и пе-

дагогических работников, привлекаемых к методически-проектировочной и проверочной деятельности.

Логика и опыт организации учебного процесса показывают, что для максимизации уровня соответствия этим критериям в образовательной организации должен выполняться ряд *условий*.

Во-первых, педагогические и руководящие работники очевидно должны быть осведомлены о сущности и методике (практических решениях) проектирования и реализации компетентностного потенциала образования; учитывая масштабность предстоящей им новационной образовательной и управленческой работы, формирование информационной основы подобной деятельности может осуществляться не менее чем в объеме программ дополнительного профессионального образования (от 16 часов).

Во-вторых, предполагается, что администрация (учебного подразделения, вуза, предметной комиссии и пр.) специальным образом и в соответствии с особым контекстом создает условия для реализации компетентностного потенциала подготовки, включая необходимые материально-технические, кадровые, финансовые, организационно-управленческие и прочие ресурсы.

В-третьих, управленческие работники должны осуществлять контроль качества планирования содержания обучения (в т.ч. в аспекте реализации компетентностного потенциала подготовки) и качества разработки средств контроля учебных достижений (образовательных результатов); подразумевается, что в фонды оценочных средств должны быть включены инструменты апикального или имплицитного контроля сформированности компетенций не только «профильных» для данной дисциплины, но и дополнительно формируемых в рамках максимизации компетентностного потенциала подготовки.

Важным условием является и то, что в образовательной организации должна быть создана экосистема [8], целью функционирования которой было бы всестороннее поддержание и всемерное развитие идеи планирования и реализации компетентностного потенциала подготовки.

В-пятых, каждый преподаватель должен быть заинтересован (у него должна быть сформирована мотивированность) в том, чтобы средствами содержания его дисциплины формировался возможно более широкий круг компетенций и на более высоком уровне.

И, наконец, в том числе и для выполнения указанного пятого условия, предполагается учет соответствия деятельности преподавателя заявленным критериям реализации компетентностного потенциала подготовки в рамках планирования и реализации процедур избрания по конкурсу, аттестации,

рассмотрения степени соответствия результатов деятельности преподавателя положениям эффективного контракта и пр.

Заключение

Таким образом, на основе анализа социально-образовательного контекста современной России в исследовании установлено, что компетентностно-ориентированное образование представляет собой содействие социализации (инкультурации) личности выпускника — особым образом планируемое и осуществляемое социальное воспитание, требования к содержанию и технологии которого изоморфны требованиям по формированию социально-профессиональной компетентности (дидактический аспект) и компетентностному составу социальной и профессиональной деятельности вообще (социально-профессионально прагматический аспект). Значимо, что реализация максимизированного компетентностного потенциала всех видов учебной деятельности должна не просто декларироваться, но и оцениваться в соответствии с такими критериями и в таких формах, чтобы создавались условия для повышения эффективности образовательного процесса.

Предложенные в данной работе критерии оценки реализации компетентностного потенциала подготовки, а также сформулированные условия обеспечения эффективности этого процесса должны еще пройти дополнительные научно-профессиональную экспертизу и апробацию в образовательных организациях разного уровня. Однако уже сейчас есть основания полагать, что их появление обогатит научные представления об управлении качеством образования, а их внедрение позволит совершенствовать образовательную практику.

Список литературы

1. Кузнецов А. Н. Компетентностный потенциал дисциплины (на материале образовательной области «Иностранный язык») / А. Н. Кузнецов. М.: МГАУ, 2014. 114 с.
2. Кузнецов А. Н. Развитие кросскультурной компетентности в техническом вузе: концепция, реализация, контроль / А. Н. Кузнецов. Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. 159 с.
3. Леднев В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. М.: Высш. шк., 1989. 359 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. М.: Смысл, 2005. 431 с.
5. Методические рекомендации по разработке рабочих программ воспитания на основе Примерной программы воспитания в образовательной организации высшего образования / Н. Л. Селиванова [и др.]. Воронеж: ВГПУ, 2023. 84 с.
6. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности / И. М. Осмоловская. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
7. Профессиональная педагогика / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Изд. 3-е, перераб. М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.
8. Саулембекова Г. С. Удовлетворенность студентов компонентами экосистемы вуза как фактор развития образовательной организации / Г. С. Саулембекова, А. Н. Кузнецов // Человек и образование. 2022. № 4 (73). С. 21–32.

References

- *Kuznetsov, A. N.* Competence potential of an Academic Subject (based on the material of the educational field 'Foreign language') / A. N. Kuznetsov. Moscow, MGAU, 2014. 114 p.
- *Kuznetsov, A. N.* Development of cross-cultural competency at a technical university: concept, implementation, control / A. N. Kuznetsov. Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. 159 p.
- *Lednev, V. S.* The content of education / V. S. Lednev. Moscow: Higher School, 1989. 359 p.
- *Leontiev, A. N.* Activity, Consciousness, Personality / A. A. Leontiev, D. A. Leontiev, E. E. Sokolova. Moscow: Smysl, 2005. 431 p.
- Methodological recommendations for the development of work education programs based on an exemplary education program in an educational organization of higher education / N. L. Selivanova [et al.]. Voronezh: VSPU, 2023. 84 p.
- *Osmolovskaya, I. M.* Didactics: from classics to modernity / I. M. Osmolovskaya. M.; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2020. 248 p.
- Professional pedagogy / Edited by S. Y. Batyshev, A. M. Novikov. 3rd edition, revised. Moscow: EGVES Publishing House, 2009. 456 p.
- *Saulembekova, G. S.* Student satisfaction with the components of the university ecosystem as a factor in the development of an educational organization / G. S. Saulembekova, A. N. Kuznetsov // Man and education. 2022. N4 (73). Pp. 21–32.

Сведения об авторе

Кузнецов Андрей Николаевич — кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Аналитического центра Российской академии образования

Особенности психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации высшего образования: результаты мониторинга

Хайрова¹ З. Р., Гани² С. В., Брель³ Е. Ю.

^{1,2,3} ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия,

¹ e-mail: zulya.r.90@yandex.ru,

² e-mail: sgani@mail.ru,

³ e-mail: brelelena@mail.ru, ORCID0000-0002-7737-8058

¹ ORCID: 0000-0002-5367-2156

² ORCID: 0000-0003-1689-7548

³ ORCID: 0000-0002-7737-8058

***Аннотация.** В статье рассматриваются результаты мониторинга, направленного на изучение актуального состояния деятельности психологической службы образовательной организации высшего образования в части психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Полученные данные помогли выявить тематику запросов обучающихся с ОВЗ и инвалидностью при обращении в психологическую службу; состояние кадрового потенциала, обеспечивающего профессиональную деятельность специалиста в части психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; возможности и трудности в процессе оказания психологической помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидностью психологами, а также определить направления и мероприятия, необходимые для развития психологической службы образования в части оказания психологической помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидностью. В исследовании приняло участие 10 образовательных организаций высшего образования из 8 федеральных округов Российской Федерации, участвующие в программе пилотной апробации модели психологической службы в системе высшего образования. Результаты исследования будут полезны в контексте решения задач по созданию доступной и качественной инклюзивной образовательной среды, стоящих перед образовательными организациями высшего образования.*

***Ключевые слова:** психологическая служба, образовательная организация, высшее образование, ограниченные возможности здоровья, инвалидность, студенты, мониторинг.*

Features of Psychological Support For Students With Disabilities in An Educational Organization Higher Education: Monitoring Results

Khayrova¹ Zulfiya R., Gani² Svetlana V., Bre³ Elena Y.,

^{1,2,3} ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия,

¹ e-mail: zulya.r.90@yandex.ru,

² e-mail: sgani@mail.ru,

³ e-mail: brelelena@mail.ru, ORCID0000-0002-7737-8058

¹ ORCID: 0000-0002-5367-2156

² ORCID: 0000-0003-1689-7548

³ ORCID: 0000-0002-7737-8058

Abstract. *The article examines the results of monitoring aimed at studying the current state of the activities of the psychological service of an educational organization of higher education in terms of psychological support for students with disabilities. The data obtained helped to identify the topics of requests of students with disabilities and disabilities when contacting psychological services; the state of the personnel potential that ensures the professional activity of a specialist in terms of psychological support for students with disabilities and disabilities; opportunities and difficulties in the process of providing psychological assistance to students with disabilities and disabilities by psychologists, as well as to determine the directions and activities necessary for the development of the educational psychological service in terms of providing psychological assistance to students with disabilities and disabilities. The study involved 10 educational institutions of higher education from 8 federal districts of the Russian Federation, participating in a program for pilot testing of a model of psychological service in the higher education system. The results of the study will be useful in the context of solving the problems of creating an accessible and high-quality inclusive educational environment facing educational organizations of higher education.*

Keywords: *psychological service, educational organization, higher education, limited health opportunities, disability, students, monitoring.*

Введение

Современная тенденция гуманизации образования подразумевает полноценное многогранное развитие личности обучающегося на всех этапах обучения. Увеличение количества обучающихся с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в комплексном сопровождении их образовательной деятельности, как одна из актуальных проблем, остается объектом внимания государственной политики. В резолюции Межведомственного совещания по вопросам повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью, состоявшие

гося 22 июня 2017 года в МГУ, отмечена невысокая информированность лиц с инвалидностью о возможности получения высшего образования, крайне низкое количество поступающих и оканчивающих вузы молодых людей с инвалидностью по отношению к общему их числу в возрасте от 18 до 30 лет, а также трудности с трудоустройством по окончании высшего учебного заведения^{*}. По данным за 2023 год, в вузах обучаются 34 тысячи студентов с ОВЗ, что составляет менее 1% от общего числа обучающихся. Получение высшего образования для людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью особенно важно, поскольку это значительно повышает их шансы на трудоустройство и снижает вероятность попадания в категорию малообеспеченных граждан. В этой связи в настоящее время законом об образовании^{**} предусмотрены льготы и гарантии для абитуриентов и студентов вузов, имеющих инвалидность; создана сеть из 21 ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ), включающая 640 вузов-партнеров^{***}, что создает основу для получения ими высшего образования и дальнейшего трудоустройства.

После поступления в образовательную организацию высшего образования студенты с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидностью сталкиваются с определенными трудностями в освоении образовательной программы, социальной адаптации и нуждаются в квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении. По данным исследований, проблема социальной адаптации и интеграции в студенческое сообщество в первые недели обучения оказывает решающее значение для успешного обучения студента с ОВЗ и инвалидностью [11; 7]. Отечественные и зарубежные авторы отмечают такие препятствия, с которыми сталкиваются студенты с ОВЗ и инвалидностью в процессе интеграции в образовательные условия вуза, как: трудности в общении с преподавателями, боязнь вызвать негативную реакцию сокурсников, проблемы идентичности, инфантильность и иждевенческие установки,

^{*} Резолюция Межведомственного совещания по вопросам повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью от 22 июня 2017 года // <https://fgosvo.ru/events/view/61>

^{**} Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (п. 1 ч. 1 ст. 71; ч. 5 ст. 36)

^{***} Инклюзивное высшее образование России // Сеть РУМЦ и вузов-партнеров — Инклюзивное образование (xn-80aabdcpejebhqo2afglbd3b9w.xn — p1ai)

трудности в освоении учебной программы и т.п. [5; 6; 8; 9; 10]. Кроме того, в поле отечественной науки активно обсуждаются проблемы организации психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса данной целевой группы студентов, включающие широкий круг особых образовательных потребностей инвалидов различных нозологических групп, отсутствие комплексных решений и единой методической базы, проблему междисциплинарного взаимодействия специалистов психологической службы [1; 3; 4].

В то же время в научных публикациях наблюдается дефицит данных о реальных запросах студентов с ОВЗ и инвалидностью в психологические службы университетов, а также об эффективных практиках оказания психологической помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидностью педагогами-психологами (психологами в сфере образования), необходимых для планирования и организации мероприятий, направленных на проблемы данной целевой группы и разработку методических рекомендаций. Для дальнейшей разработки системы психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации высшего образования Федеральным ресурсным центром психологической службы в системе высшего образования (далее — ФРЦ РАО) был проведен мониторинг, направленный на изучение актуального состояния деятельности психологической службы образовательной организации высшего образования в части психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Таким образом, были выделены основные задачи исследования:

- определение тематики запросов обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в психологическую службу образовательной организации высшего образования;
- оценка состояния кадрового потенциала, обеспечивающего профессиональную деятельность психолога в части психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- выявление возможностей и трудностей в процессе оказания специалистами психологической помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидностью;
- определение направлений и мероприятий, необходимых для развития психологической службы образования в части оказания психологической помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидностью.

Методы исследования

Исследование проводилось в апреле 2023 года в 10 образовательных организациях высшего образования из 8 федеральных округов Российской

Федерации (Дальневосточный федеральный округ, Уральский федеральный округ, Приволжский федеральный округ, Северо-Западный федеральный округ, Северо-Кавказский федеральный округ, Южный федеральный округ, Центральный федеральный округ). Все университеты, принимавшие участие в исследовании, входят в программу пилотной апробации модели психологической службы в системе высшего образования. Данные образовательные организации высшего образования имеют следующие ведомственные принадлежности: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; Министерство здравоохранения Российской Федерации; Министерство просвещения Российской Федерации; Правительство Российской Федерации.

В соответствии с задачами мониторинга специалистами ФРЦ РАО была разработана анкета, включающая сбор данных о прохождении сотрудниками психологических служб программ повышения квалификации или программ профессиональной переподготовки по тематике и направления деятельности психологических служб в части сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, а также ряд вопросов, касающихся организации и содержания психологического сопровождения данной целевой группы обучающихся. Полученные ответы обрабатывали с помощью количественных и качественных методов анализа данных. В опросе приняли участие 27 специалистов психологических служб образовательных организаций высшего образования: руководители, методисты, психологи, педагоги-психологи, врач-психиатр.

С целью экспертного обсуждения полученных результатов и разработки системы маршрутизации при реализации психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования Федеральным ресурсным центром психологической службы в системе высшего образования РАО совместно с Центром инклюзивного образования РАО была проведена 7 июня 2023 года стратегическая сессия «Психологическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования», в которой приняло участие 35 специалистов психологических служб вузов.

Результаты исследования

Наличие обращений обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в психологическую службу и тематика запросов на оказание психологической помощи.

Анализ анкет показал, что на протяжении учебного года 54% специалистов оказывали консультационную помощь обучающимся с ОВЗ

и инвалидностью, 46% специалистов отметили, что в психологическую службу обучающиеся данной категории не обращались. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Данные по обращениям в психологическую службу вузов студентов с ОВЗ и инвалидностью

Порядковый номер ВУЗа	Количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	Количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, обратившихся с запросом в психологическую службу
1	>200	47 (23,5%)
2	217	не зафиксировано
3	286	не зафиксировано
4	67	4 (5,9%)
5	195	3 (1,5%)
6	82	2 (2,4%)
7	280	6 (2,1%)
8	>200	отсутствуют
9	28	отсутствуют
10	67	отсутствуют
Итого:	1622	62 (3,8%)

Как видно из полученных данных, процент студентов с ОВЗ и инвалидностью, обратившихся за психологической помощью, очень небольшой — 3,8% от общего числа обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в пяти вузах. В двух вузах специалисты службы не ведут учет таких обращений (хотя отмечают факт их наличия), что не позволяет сделать каких-либо выводов. В трех вузах сотрудники психологических служб отметили, что не сталкивались с обращениями обучающихся данной категории. Среди студентов с ОВЗ и инвалидностью, обратившихся за помощью в психологическую службу вуза, выделены следующие нозологические группы: с нарушениями опорно-двигательного аппарата (29,03%); нарушениями зрения (9,7%); соматическими заболеваниями (53,2%); генетическими заболеваниями (3,2%), задержкой психического развития (1,6%).

Специалистами психологических служб выделены следующие основные темы запросов, полученных от обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (% специалистов, отметивших тему):

- проблемы сферы межличностных отношений (с родителями, пар-

- тнером, друзьями, со сверстниками и преподавателями в университете) (37,03%);
- проблемы личностного развития, проблемы самооценки (18,5%);
 - трудности адаптации к образовательной среде, учебному процессу (7,4%);
 - проблемы с успеваемостью, снижение мотивации, трудности обучения (7,4%);
 - профессиональная ориентация, выбор учебных программ, планирование карьеры (7,4%);
 - эмоциональные состояния (тревога, волнения и пр.) (11,1%);
 - проблемы с самочувствием (3,7%);
 - поддержка в кризисных ситуациях (3,7%).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что для студентов с ОВЗ и инвалидностью наиболее значимыми являются проблемы межличностных взаимоотношений с преподавателями, родителями и сверстниками, а также вопросы, связанные с личностным развитием. Запросы, связанные с адаптацией, учебными трудностями, негативными эмоциональными состояниями (в том числе, связанными с экзаменами) не выходят на первый план. Возможно, студенты пытаются справиться с проблемами такого рода, не учитывая, что возможности помощи психолога в данных вопросах зачастую позволяет избежать негативных последствий.

2. Основные направления работы в рамках психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью

Основные направления работы в рамках психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, реализуемые психологами образовательных организаций высшего образования, представлены на рисунке 1.

Среди опрошенных специалистов практически все (92,3%) осуществляют консультирование данной категории студентов в ситуациях различных жизненных затруднений и психологических кризисов. Также распространенными направлениями работы являются профилактика и просвещение (повышение уровня индивидуальной психологической компетентности) и обучение приемам саморегуляции. Комплексную психодиагностику на выявление адаптационного периода и готовности к каждому этапу обучения и социализации студентов с ОВЗ и инвалид-

ностью осуществляет практически половина сотрудников психологических служб (46,15%).



Рис. 1. Реализуемые специалистами направления работы в рамках психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью

Треть специалистов (30,8%) отметили такие направления работы, как консультирование студентов-выпускников бакалавриата с ОВЗ и инвалидностью по вопросам дальнейшего профессионального обучения, консультирование профессорско-преподавательского состава по вопросам инклюзии или проведение социально-психологических тренинговых программ для развития коммуникативных, ассертивных, творческих навыков и умений. Одним из наименее распространенных направлений работы психологов высшей школы является создание адаптационных программ (по нозологиям, учитывая психологические особенности людей с инвалидностью). Также лишь очень немногие специалисты зафиксировали, что осуществляют разработку индивидуальной программы социально-психолого-педагогического сопровождения на весь период обучения студента с ОВЗ и инвалидностью, коррекционную

работу со студентами, имеющими нарушения в развитии различных нозологий, или организуют участие студентов с ОВЗ и инвалидностью в тренингах совместно с другими студентами.

Практически половина специалистов (43,75%), работающих со студентами с ОВЗ и инвалидностью, осуществляет одно-два направления работы из вышеперечисленных; меньшее количество специалистов (31,25%) — три-четыре направления работы; четверть специалистов (25%) — пять-семь направлений работы.

Основные методы и технологии психологической работы, которые применяют специалисты-психологи:

- индивидуальные беседы, консультации;
- методы диагностики, направленные на определение готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, социально-психологических установок, адаптационных способностей, социально-психологической адаптации;
- когнитивно-поведенческая психотерапия;
- тренинговая работа;
- проективные тесты;
- технологии проблемного обучения;
- технологии разноуровневого обучения;
- медикаментозная терапия (осуществляется врачом-психиатром).

Определение кадрового потенциала и трудностей психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью

С целью определения кадрового потенциала в части прохождения обучения по программам повышения квалификации и программ переподготовки по тематике психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, специалистам было предложено указать наличие или отсутствие соответствующего обучения.

В результате опроса, 66,7% специалистов отметили отсутствие прохождения специализированных программ повышения квалификации, 33,3% прошли обучение по тематикам: «Инклюзивное образование в вузе», «Сопровождение онлайн-обучения лиц с ограниченными возможностями», «Ассистивные технологии в образовательном процессе для обучающихся с ОВЗ», «Организация деятельности медицинской образовательной организации в сфере развития инклюзивного образования во взаимодействии с отраслевым ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц ограниченными возможностями».

здоровья» и др.

Таким образом две трети специалистов психологических служб вузов, принявших участие в исследовании, не повышают квалификацию в области особенностей реализации инклюзивного высшего образования. Причины данного феномена, безусловно, требуют дальнейшего изучения и профессионального обсуждения, поскольку тенденция непосредственно сказывается на качестве психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Специалистами психологических служб был выделен ряд трудностей, с которыми они столкнулись в процессе оказания психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (% специалистов, указавших на проблематику):

- сокрытие диагноза и факта наличия ОВЗ и инвалидности студентами при обращении за психологической помощью (25,9%);
- низкая мотивация студентов в обращении за психологической помощью (11,1%);
- нежелание студентов легализовать свой особый статус (3,7%);
- трудности в обеспечении необходимой материальной базы для разных нозологических групп с ОВЗ и инвалидностью (7,4%);
- отсутствие специализированных курсов повышения квалификации у сотрудников психологической службы по работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью, недостаток специальных знаний (18,5%);
- отсутствие адаптированного психодиагностического инструментария (3,7%);
- нежелание преподавателей учитывать статус студентов, либо наоборот излишнее снисхождение к ним (3,7%);
- работа с кураторами учебных групп, в которых обучаются студенты с ОВЗ и инвалидностью (3,7%);
- не всегда есть возможность очной психологической работы с обучающимся из числа студентов с ОВЗ и инвалидностью (3,7%).

Очевидно, что недостаток специальных знаний, в том числе из-за отсутствия специальной подготовки (курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки) является одной из основных проблем в работе психологов вуза с данной категорией обучающихся. Кроме того, нежелание студентов раскрывать свой диагноз зачастую может усугубить проблему и привести к неэффективности психологической практики.

4. Способы повышения эффективности психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью

В качестве возможностей, которые могут способствовать повышению эффективности психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации высшего образования, специалистами психологических служб отмечены следующие (% специалистов, отметивших тот или иной способ):

- наличие у ППС знаний о психофизиологических особенностях студентов с ОВЗ и инвалидностью (50%);
- прохождение специалистами программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки (50%);
- совершенствование «безбарьерной» (доступной) образовательной среды (наличие входных групп, лестниц, пандусных съездов, информационных табличек со шрифтом Брайля, звукоусиливающей аппаратуры и др.) (45,83%);
- наличие в штате психологической службы в системе высшего образования профильных специалистов по работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью (33,3%);
- активное включение студентов с ОВЗ и инвалидностью в различные формы организации образовательного процесса и во внеучебную деятельность вуза (33, 3%);
- наличие адаптированного психодиагностического инструментария (33,3%);
- совершенствование научно-методического инструментария (29,17%);
- взаимодействие различных специалистов, служб вуза в реализации задач психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в процессе получения высшего образования (25%);
- совершенствование нормативно-правовой базы, регулирующей получение образования лицами с ОВЗ и инвалидностью (8,33%).

Большинство специалистов психологических служб подчеркивает значение специальных знаний и навыков работы с данной целевой группой обучающихся. К сожалению, психолог, не владеющий компетенциями в сфере специальной психологии, будет ограничен в выборе направлений и методов работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, и его деятельность может оказаться недостаточно эффективной.

Выводы

В контексте задач по созданию доступной и качественной инклюзивной образовательной среды, стоящих перед образовательными организациями высшего образования требуется создание эффективной системы психологического сопровождения всех участников образовательного процесса, как обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, так и преподавателей вуза и родителей студентов. Наше исследование показало, что психологи вузов испытывают определенные трудности в работе с запросами данной категории студентов, основными из которых являются недостаток специальных знаний и методического сопровождения. Одним из наиболее слабых звеньев видится практически полное отсутствие такого направления деятельности специалистов психологических служб, как разработка индивидуального плана (программы) сопровождения образовательного процесса, что может способствовать повышению качества образования.

С целью обсуждения результатов исследования и формулирования предложений по усовершенствованию системы комплексного психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации высшего образования 7 июня 2023 года Федеральным ресурсным центром психологической службы в системе высшего образования РАО была организована стратегическая сессия, в которой приняли участие более 20 экспертов в области инклюзивного высшего образования. Экспертами были сформулированы следующие предложения:

- необходимость создания доступной системы учета студентов с ОВЗ (для специалистов);
- включение в штат психологической службы специалиста, имеющего опыт инклюзивного психолого-педагогического сопровождения (дефектолог, логопед и др.);
- обучение ППС по повышению компетенций в части сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- подбор и адаптация психодиагностического инструментария для разного вида инклюзий;
- совершенствование возможностей развития дистанционного консультирования;
- увеличение количества тьюторов для сопровождения обучаю-

- щихся с ОВЗ и инвалидностью;
- регулярное повышение квалификации специалистов психологической службы вуза.

В качестве общего методического решения экспертами была предложена система маршрутизации психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования, включающая обязательные форматы взаимодействия с обучающимися, преподавателями и родителями, а также основные формы психологического сопровождения в рамках вуза и межведомственного взаимодействия.

Список литературы

1. Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 71–80. doi: 10.17759/Pse.2017220108
2. Бейлина Н. С., Двойникова Е. Ю. Проблемы социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3, <https://mir-nauki.com/PDF/36PSMN320.pdf> (доступ свободный).
3. Кантор В. З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 44–56. doi: 10.17759/Psyedu.2019110304
4. Коновалова М. Д. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения на ступени высшего образования // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сб. науч. ст. — М.: Перо, 2016. — С. 641–653.
5. Михайлова Н. Ф., Кантор В. З., Фаттахова М. Э., Миронова М. А. Самоидентификация как фактор успешной социальной и психической адаптации глухих и слабослышащих студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52/2. С. 295–304.
6. Павлова А. М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации // Молодой ученый. 2016. № 18 (122). С. 193–196.
7. Щетинина Е. Б., Коновалова М. Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 3. С. 323–327.
8. Baker K. Q., Boland K., Nowik C. M. (2012). A campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 309–329.
9. Dowrick P. W., Anderson J., Heyer K., Acosta J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 41–47.
10. Marshak L., Van Wieren T., Ferrell D. R., Swiss L., Dugan C. (2010). Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22, 151–165.
11. Shaewitz D., Crandall J. (2020). Higher Education's Challenge: Disability Inclusion on Campus. Meeting the Needs of Underserved Students. <https://www.higheredtoday.org/policy-research/student-support-success/meeting-needs-underserved-students/>

References

- *Ajsmontas B. B., Odincova M. A.* Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2017. T. 22. № 1. С. 71–80. doi: 10.17759/pse.2017220108
- *Baker K. Q., Boland K., Nowik C. M.* (2012). A campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 309–329.
- *Bejlina N. S., Dvojnjkova E. Yu.* Problemy social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v vysshej shkole // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020. T. 8. № 3, <https://mir-nauki.com/PDF/36PSMN320.pdf> (dostup svobodnyj).
- *Dawrick P. W., Anderson J., Heyer K., Acosta J.* (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 41–47.
- *Kantor V. Z.* Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: special'nye sredovye usloviya obucheniya studentovinvalidov v vuze [Elektronnyj resurs] // *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2019. Tom 11. № 3. С. 44–56. doi: 10.17759/psyedu.2019110304
- *Konovalova M. D.* Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo obucheniya na stupeni vysshego obrazovaniya // *Reabilitaciya, abilitaciya i socializaciya: mezhdisciplinarnyj podhod: sb. nauch. st.— M.: Pero, 2016.—S. 641–653.*
- *Marshak L., Van Wieren T., Ferrell D. R., Swiss L., Dugan C.* (2010). Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22, 151–165.
- *Mihajlova N. F., Kantor V. Z., Fattahova M. E., Mironova M. A.* Samoidentifikaciya kak faktor uspešnoj social'noj i psihicheskoj adaptacii gluhih i slaboslyshashchih studentov // *Problemy sovremennoho pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016. № 52/2. S. 295–304.
- *Pavlova A. M.* Sub'ektivnye osobennosti studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, prep'yatstvuyushchie ih uspešnoj adaptacii // *Molodoj uchenyj*. 2016. № 18 (122). S. 193–196.
- *Shaewitz D., Crandall J.* (2020). Higher Education's Challenge: Disability Inclusion on Campus. Meeting the Needs of Underserved Students. <https://www.higheredtoday.org/policy-research/student-support-success/meeting-needs-underserved-students/>
- *Shchetinina E. B., Konovalova M. D.* Opyt organizacii psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2013. T. 2. № 3. S. 323–327.

Сведения об авторах:

Хайрова Зульфия Рафиковна — кандидат психологических наук, заведующий сектором координации и мониторинга деятельности психологических служб Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования РАО

Гани Светлана Вячеславовна — кандидат психологических наук, методолог Федерального центра развития программ социализации подростков

Брель Елена Юрьевна, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования РАО

Information about the authors:

Khayrova Zulfiya Rafikovna — PhD in Psychology, head of the sector of coordination and monitoring of the activities of psychological services of the Federal Resource Center for Psychological Services in the Higher Education System of the Russian Academy of Education,

Gani Svetlana Vyacheslavovna — PhD in Psychology, methodologist at the Federal Center for the Development of Adolescent Socialization Programs

Brel Elena Yuryevna — Corresponding member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, head of the Federal Resource Center for Psychological Service in the Higher Education System of the Russian Academy of Education

Аспирант в сфере наук об образовании: удовлетворенность обучением в аспирантуре

Собкин¹ В. С., Адамчук² Д. В., Смылова³ М. М., Коломиец⁴ Ю. О.

^{1,2,3,4} ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.

¹ e-mail: sobkin@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2339-9080.

² e-mail: adamchuck@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2431-690X.

³ e-mail: smyslovamaria@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4114-5316.

⁴ e-mail: uokolomiets@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1372-7519.

Аннотация: Статья основана на материалах социологического опроса 803 аспирантов, который был проведен в 2019 году. В статье рассматриваются различные аспекты удовлетворенности аспирантов, обучающихся по специальностям, имеющим отношение к педагогике, психологии и наукам в сфере образования, получаемым ими образованием. При этом специальное внимание уделяется, как характеристикам организации образовательного процесса, так и вопросам, касающимся оценки аспирантами содержания образовательных программ. Ключевые линии анализа материала связаны с выявлением особенностей влияния основных демографических и социально – стратификационных факторов на отношение аспирантов к получаемому образованию.

Ключевые слова: образование, аспирантура, социологический опрос, удовлетворенность, подготовка кадров высшей квалификации, качество образования, науки об образовании.

Postgraduate Student in Educational Sciences: Satisfaction With Postgraduate Studies

Sobkin¹ Vladimir S., Adamchuk² Dmitriy V., Smyslova³ Maria M., Kolomiets⁴ Yuriy O.

^{1,2,3,4} Russian Academy of Education,

^{1,2,3,4} ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия.

¹ e-mail: sobkin@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2339-9080.

² e-mail: adamchuck@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2431-690X.

³ e-mail: smyslovamaria@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4114-5316.

⁴ e-mail: uokolomiets@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1372-7519.

Abstract: The article is based on the materials of a sociological survey of 803 graduate students, which was conducted in 2019. The article examines various aspects of satisfaction of graduate students studying in specialties related to pedagogy, psychology and sciences in the field of education, the education they receive. At the same time, special attention is paid to both the characteristics of the organization of the educational process and issues related to the assessment of the content of educational programs by graduate students. The key lines of analysis of the material are related to identifying the characteristics of the influence of the main demographic and social stratification fac-

tors on the attitude of graduate students to the education they receive.

Keywords: *education, postgraduate studies, sociological survey, satisfaction, training of highly qualified personnel, quality of education, science of education.*

Введение. На сегодняшний день существует значительное число работ, посвященных вопросам совершенствования системы подготовки научных и научно-педагогических кадров [1; 3; 4; 5; 7; 12 и др.]. В то же время к оценке самими обучающимися программ подготовки в аспирантуре обращаются редко [2; 6; 13]. Подобные материалы встречаются в основном в форме отчетов по результатам анализа ситуации в конкретных вузах. При этом оценка аспирантами программ обучения является важным индикатором качества получаемого образования. В этой связи актуальным представляется исследование мнений аспирантов относительно получаемого ими образования.

Методология. Настоящая статья основана на материалах анонимного анкетного опроса 803 учащихся аспирантуры научно-исследовательских организаций, занимающихся подготовкой аспирантов в области наук об образовании, а также педагогических вузов Москвы, Санкт-Петербурга и других регионов РФ, и продолжает ряд работ, в которых были представлены результаты анализа данных настоящего исследования [8; 9; 10; 11].

Прежде чем обращаться непосредственно к анализу вопросов, связанных с оценками аспирантов в отношении образовательной программы, следует вкратце охарактеризовать организацию самого образовательного процесса, а также привести характеристику контингента обучающихся в аспирантуре.

Материалы исследования свидетельствуют о том, что контингент аспирантов на две трети состоит из женщин (73,6%), аспирантов мужского пола, соответственно, лишь 26,4%, что в принципе, ожидаемо, поскольку настоящее исследование было сфокусировано в первую очередь на аспирантах имеющих отношение к наукам в области образования (аспирантам педагогических и психологических специальностей), а в этих областях деятельности традиционно доминирующее большинство составляют именно женщины.

Более половины аспирантов (60,3%) являются молодыми людьми в возрасте до 30 лет (см. рис. 1).

При этом 59,3% респондентов обучаются в аспирантуре по очной форме обучения, а 40,7% — по заочной.

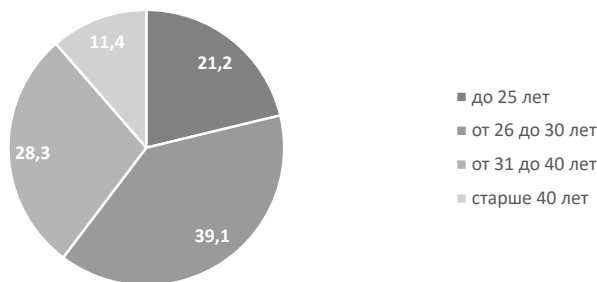


Рисунок 1. Возрастной состав обучающихся в аспирантуре (%)

Характерно, что респонденты из более старших возрастных когорт, имеющие по всей видимости ограниченные временные ресурсы в связи с наличием профессиональной деятельности, чаще отмечают, что являются аспирантами заочной формы обучения, тогда как среди молодых аспирантов преобладает очная форма обучения (см. рис. 2).

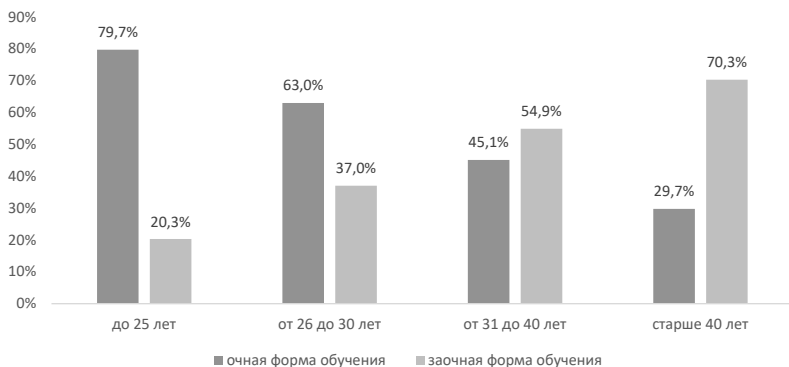


Рисунок 2. Соотношение очной и заочной формы обучения в аспирантуре среди респондентов разных возрастных когорт (%)

Анализ выборки относительно такого параметра, как год обучения в аспирантуре (курс) показывает, что 34,9% респондентов являются аспирантами первого года обучения; 26,3% — аспирантами второго года обучения; 24,0% — аспирантами третьего года обучения; аспирантами четвертого и пятого годов обучения являются, соответственно: 13,5% и 1,4% респондентов.

подавляющее большинство аспирантов, принявших участие в опросе, указали, что имеют определенный стаж научной деятельности, при этом большинство из них является начинающими исследователями (см. рис. 3).

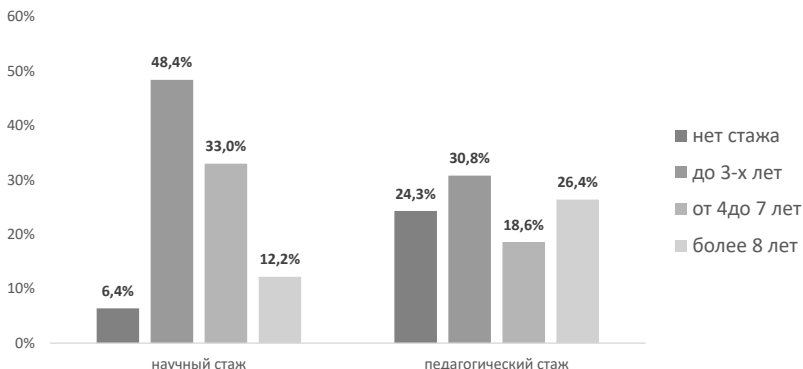


Рисунок 3. Ответы респондентов о наличии научного и педагогического стажа (%).

Три четверти респондентов (75,8%) отметили наличие у себя педагогического стажа. Следует отметить, что более четверти респондентов зафиксировали, что имеют весьма существенный стаж педагогической деятельности («более 8-ми лет»). Таким образом, можно сделать предположение, что среди тех, кто обучается по программам подготовки кадров высшей квалификации в области наук об образовании, существенную долю составляют педагогические работники, имеющие довольно большой опыт в области педагогической деятельности.

1. Результаты исследования:

Организационные аспекты обучения в аспирантуре.

1. Организация расписания занятий в аспирантуре. На вопрос о том «Сколько дней в неделю в аспирантуре проходят лекционные занятия?» большинство аспирантов ответили «два» или «три» дня в неделю, соответственно: 29,3% и 28,9% (см. рис. 4).

На то, что лекционным занятиям отводится в аспирантуре один день указал каждый пятый респондент (19,3%). Невелика и доля тех, кто указал, что лекционные занятия проходят «четыре» и «пять» дней в неделю, соответственно: 10,5% и 12,0%.

Сколько дней в неделю в Вашей аспирантуре проходят лекционные занятия?

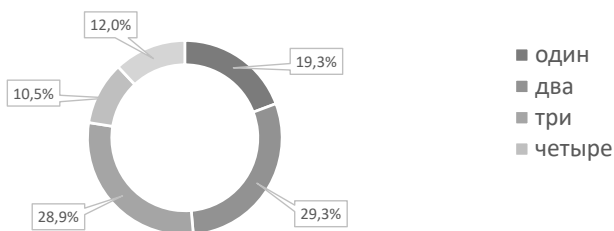


Рисунок 4. Количество дней в неделю, когда в аспирантуре проходят лекционные занятия (%)

Показательно, что от первого к пятому году обучения в аспирантуре количество дней в неделю, занятых лекционными занятиями по программе обучения, в аспирантуре заметно сокращается (см. рис. 5).

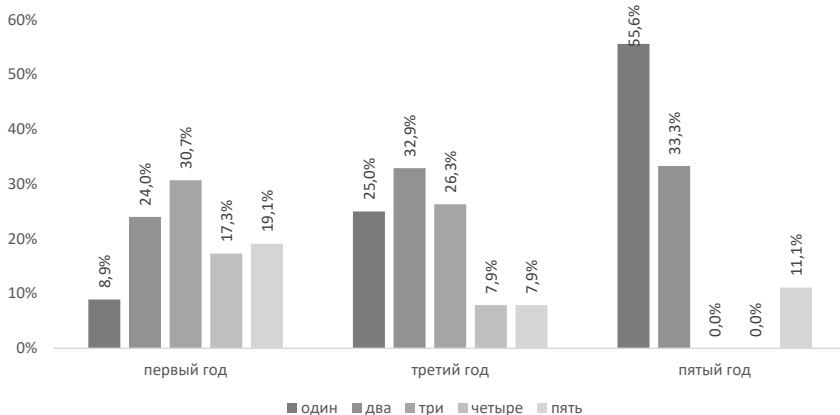


Рисунок 5. Количество дней в неделю, когда в аспирантуре проходят лекционные занятия в зависимости от года обучения в аспирантуре (%)

Характерные различия проявляются при сравнении ответов на этот вопрос тех аспирантов, кто обучается в очной аспирантуре и тех, кто обучается заочно (см. рис. 6).

Представленные данные свидетельствуют о том, что среди аспирантов заочной формы обучения значительно выше доля тех, кто отмечает, что лекционные занятия проходят лишь «один» день в неделю — 27,7%; среди

очников доля таких ответов составляет 13,7%. При этом довольно странным представляется тот факт, что фактически каждый пятый заочник (19,7%) указал на то, что лекционные занятия в аспирантуре проходят «пять» дней в неделю, а почти каждый десятый (9,0%) — «четыре» дня.

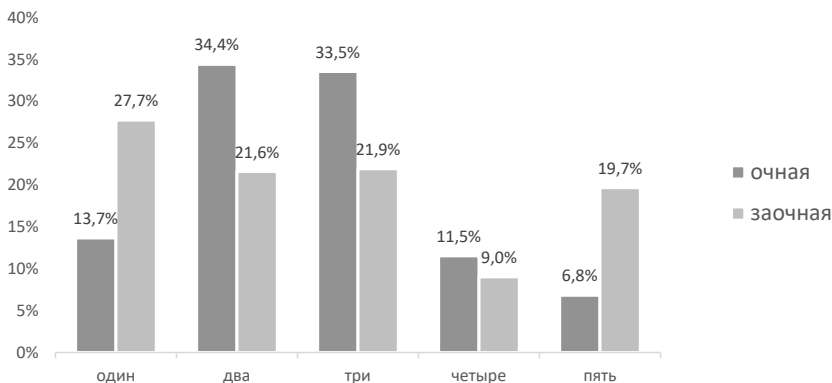


Рисунок 6. Количество дней в неделю, когда в аспирантуре проходят лекционные занятия в зависимости от формы обучения (%)

Возможно, сложившаяся ситуация объясняется тем, что аспиранты заочной формы обучения имеют возможности доступа к лекционным материалам в записи через электронные сервисы, что, соответственно, не привязывает их к конкретному расписанию лекционных занятий или тем, что расписание аспирантов-заочников насчитывает меньшее количество академических часов в день. Поскольку вопрос о количестве академических часов в день также был предложен аспирантам в ходе опроса, мы имеем возможность проанализировать особенности организации образовательного процесса более подробно.

Отвечая на вопрос о том, «сколько в среднем академических часов делятся лекционные занятия, в день, когда они есть?», большинство аспирантов (55,5%) ответили «две пары», около четверти респондентов (23,9%) указали «три пары», каждый восьмой (12,3%) ответил «одна пара». На то, что лекционные занятия насчитывают «четыре пары» в день лекционных занятий, указали 7,0% опрошенных, а «пять и более пар» зафиксировали лишь 1,2% аспирантов.

Для того, чтобы упростить процедуру анализа организации образовательного процесса в аспирантуре в отношении расписания лекционных

занятий, путем умножения количества дней лекционных занятий в неделю на среднее количество академических часов в день лекционных занятий была рассчитана дополнительная переменная, фиксирующая среднее количество академических часов в неделю. Так, в среднем по ответам аспирантов еженедельное количество лекционных занятий составляет 6,4 пары. При этом среднее количество часов в неделю оказывается довольно большим на первом году обучения в аспирантуре (7,6 пар в неделю), а затем снижается в среднем до 5,5 пар в неделю на протяжении всего периода обучения в аспирантуре: второй год обучения — 5,7 пар в неделю; третий год — 5,9 пар в неделю; четвертый год — 5,0 пар в неделю; пятый год — 5,4 пары в неделю.

При этом академическая нагрузка на аспирантов заочной формы обучения оказывается значимо более существенной, чем у аспирантов-очников, соответственно: заочники — 7,5 пар в неделю; очники — 5,7 пар в неделю. Таким образом, можно сделать предположение, что занятия аспирантов заочной формы обучения проходят «сессионно», т.е. по всей видимости, лекционные занятия у них проходят далеко не каждую неделю, что компенсируется большим количеством часов в дни лекционных занятий.

Для наглядности полученное распределение было категоризовано на основании количества пар в неделю с выделением следующих категорий: «одна-две пары в неделю»; «три-четыре пары в неделю»; «пять-шесть пар в неделю»; «семь-десять пар в неделю»; «более десяти пар в неделю» (см. рис. 7).

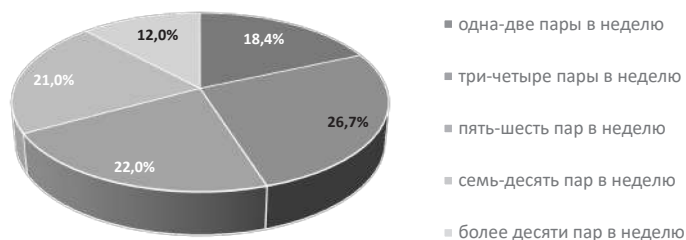
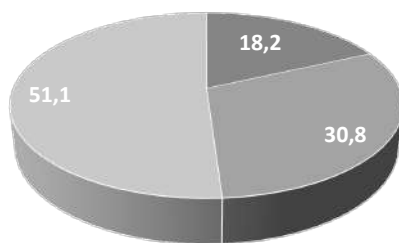


Рисунок 7. Среднее количество академических часов лекционных занятий в неделю (%)

1.2. Возможности свободного посещения и индивидуализации программы обучения. В ходе опроса аспирантам предлагалось также ответить на вопрос о том, имеют ли они возможность свободно посещать занятия в аспирантуре или все занятия обязательны к посещению. Анализ материалов исследования показывает, что лишь немногим более четверти аспирантов (27,3%) указали, что все занятия обязательны к посещению. Каждый второй из опрошенных (49,1%) отметил, что «может свободно посещать часть занятий в аспирантуре, а фактически каждый четвертый (23,7%) зафиксировали, что имеют возможность свободно посещать «все занятия» в аспирантуре. При этом существенных различий по таким параметрам, как форма обучения в аспирантуре или год обучения в аспирантуре, в ходе анализа материалов исследования выявлено не было.

Анализ ответов аспирантов на вопрос о возможностях самостоятельно выстраивать программу обучения показал, что подобная возможность есть лишь у небольшой части респондентов (18,2%).



- да, я имею возможность самостоятельно полностью сформировать программу, которая удовлетворяет требованиям к обучению
- да, но по личному выбору можно выбрать лишь часть учебных дисциплин
- нет, возможность выстраивать программу самостоятельно отсутствует

Рисунок 8. Наличие возможностей самостоятельно формировать программу обучения в аспирантуре (%)

Около трети опрошенных (30,8%) зафиксировали, что имеют лишь ограниченные возможности в самостоятельном формировании программы обучения («по личному выбору можно выбрать лишь часть учебных дисциплин»). На отсутствие каких-либо возможностей самостоятельного формирования программы обучения указали 51,1% опрошенных аспирантов.

Характерно, что возможности аспирантов в самостоятельном формировании программы обучения заметно расширяются на протяжении всего периода обучения в аспирантуре (см. рис. 9).

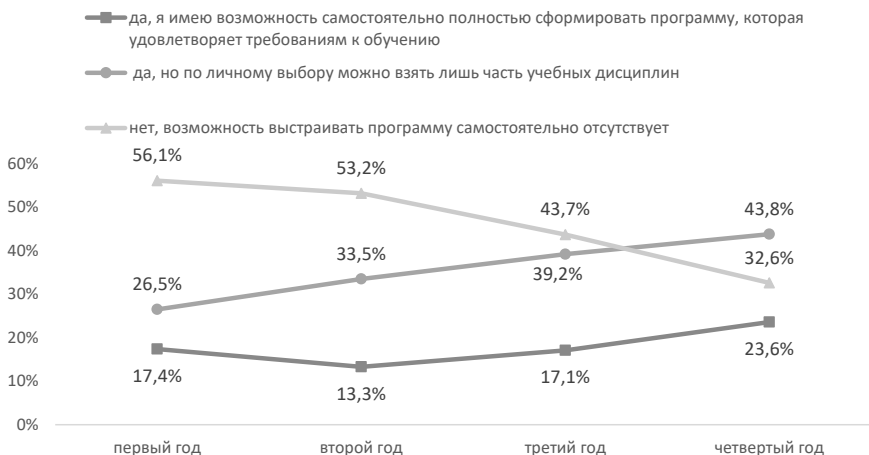


Рисунок 9. Наличие возможностей самостоятельно выстраивать программу обучения среди аспирантов разного года обучения (%)

Представленные на графике данные свидетельствуют, что по мере обучения заметно сокращается число аспирантов, отмечающих отсутствие возможности самостоятельно формировать программу обучения, и существенно увеличивается число тех, кто отмечает, что имеет возможность отбора части дисциплин в соответствии с личным выбором.

2. Удовлетворенность программой обучения в аспирантуре. Для получения объемной и развернутой картины удовлетворенности аспирантов различными аспектами образовательной программы в ходе исследования им было предложено оценить программу обучения по трем основным критериям: 1 — «объем программы обучения»; 2 — «соответствие программы обучения современному состоянию науки»; 3 — «соотношение в программе обучения теоретического материала и практических занятий», а также ответить на вопрос о том, какие научно-исследовательские компетенции более всего развиваются в ходе освоения программы обучения.

2.1. Оценка объема программы обучения в аспирантуре. Для выявления уровня удовлетворенности аспирантов объемом программы обучения в аспирантуре им был задан специальный вопрос: «Как в целом Вы оцениваете объем программы обучения, которую Вы осваиваете в аспирантуре?». В качестве вариантов ответа на данный вопрос предлагались 3 суждения, фиксирующих оценку программы обучения как избыточной, оптимальной и недостаточной, а также вариант «затрудняюсь ответить». Распределение ответов на данный вопрос приведено на рис. 10.

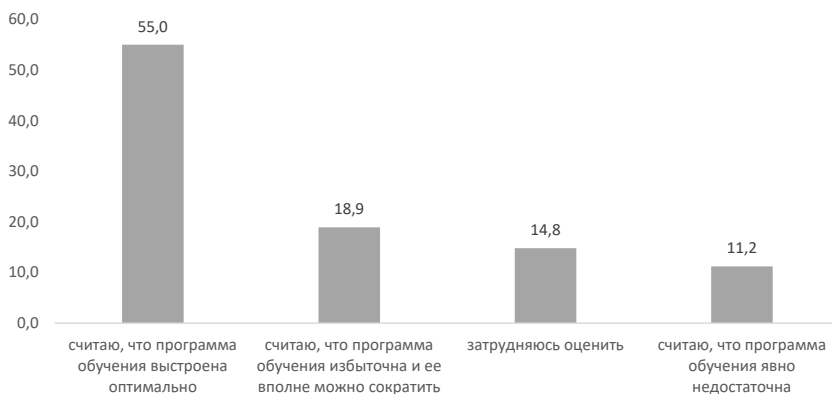


Рисунок 10. Общее распределение ответов аспирантов на вопрос об удовлетворенности объемом программы обучения в аспирантуре (%)

Приведенные на рисунке 10 данные показывают, что более половины аспирантов считают, что программа обучения выстроена оптимально. Каждый пятый считает, что программа обучения избыточна и могла бы быть сокращена; 11,2% считают программу недостаточной и 14,8% опрошенных затруднились как-либо оценивать объем программы обучения.

Особое внимание стоит уделить рассмотрению влияния фактора возраста на оценку аспирантами объема программы обучения. Так, аспиранты возрастной когорты от 26 до 30 лет существенно чаще аспирантов более старшего возраста оценивают объем программы обучения в аспирантуре как избыточный (соответственно: аспиранты от 26 до 30 лет — 22,8%, от 31 до 40 лет — 12,0%, старше 40 лет — 10,8%, $p \leq .02$).

В рамках рассмотрения связи социально-демографических фак-

торов и оценки объема программы обучения в аспирантуре важно также рассмотреть влияние семейного статуса аспиранта на оценку им программы. Так, аспиранты, состоящие в браке, реже отмечали затруднения в оценке объема программы (соответственно: 11,6%, 17,0%, $p = .05$) и чаще указывали, что считают программу обучения оптимальной (61,7% т 50,9%, $p = .005$).

Помимо рассмотрения влияния социально-демографических факторов, интерес представляет изучение влияния материального положения аспиранта на оценку им программы обучения. Так, высокообеспеченные аспиранты существенно чаще, чем средне- и низкообеспеченные учащиеся аспирантуры оценивают программу обучения как оптимальную (высокообеспеченные — 68,8%, среднеобеспеченные — 53,8%, низкообеспеченные — 52,1%, $p \leq .005$). Помимо этого, высокообеспеченные аспиранты реже остальных указывают на избыточность программы обучения (высокообеспеченные — 9,8%, среднеобеспеченные — 18,7%, низкообеспеченные — 20,0%, $p \leq .03$).

Отдельно стоит отметить влияние специальности аспиранта на оценку объема программы обучения аспирантами. Так, учащиеся педагогических специальностей существенно реже характеризуют объем программы как недостаточный по сравнению с учащимися-психологами и представителями других специальностей (соответственно: 8,3%, 22,7%, 14,0%, $p \leq .03$).

2.2. Оценка соответствия содержания программы обучения современному состоянию науки. В ходе опроса, аспирантам предлагался также вопрос, направленный на выявление их оценок в отношении соответствия программы обучения в аспирантуре современному состоянию науки: «Как в целом Вы оцениваете соответствие программы обучения, которую Вы осваиваете в аспирантуре, современному состоянию науки?»

Анализ материалов исследования показывает, что более половины аспирантов (58,8%) позитивно оценивают соответствие программы обучения современному состоянию науки («считаю, что программа обучения выстроена оптимально и сочетает фундаментальные материалы с данными современных исследований»). Параллельно с этим каждый пятый опрошенный (21,2%) считает, что «программа обучения содержит много устаревшего материала и нуждается в обновлении». Довольно велика и доля тех, кто затруднился оценить соответствие программы обучения в аспирантуре современному состоянию науки — 20,0%.

Следует отметить, что на оценку аспирантами программы обучения заметное влияние оказывает возрастная категория (см. рис. 11).

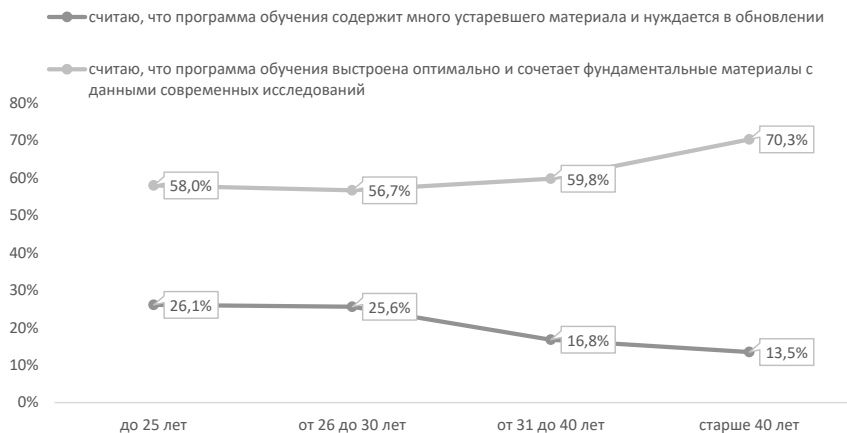


Рисунок 11. Оценка соответствия программы обучения в аспирантуре современному состоянию науки в зависимости от возрастной категории (%)

Так, приведенные на графике данные свидетельствуют о том, что в младших возрастных когортах аспирантов (до 25 лет, 26–30 лет) существенно выше доля тех, кто критично оценивает соответствие программ обучения современному состоянию науки, а в старшей возрастной когорте (более 40 лет) заметно выше доля тех, кто склонен к позитивной оценке программы обучения.

На оценку соответствия программы обучения современному состоянию науки заметное влияние оказывает и такой параметр, как уровень материальной обеспеченности аспирантов (см. рис. 12).

Из приведенного графика видно, что низкообеспеченные аспиранты в меньшей степени склонны оценивать программу обучения позитивно (27,1% считают, что программа обучения нуждается в обновлении). Среди же высокообеспеченных аспирантов, наоборот, преобладают позитивные оценки образовательных программ: почти две трети респондентов в этой группе (65,2%) считают, что программа обучения выстроена оптимально.

Аспирант в сфере наук об образовании: удовлетворенность обучением ...

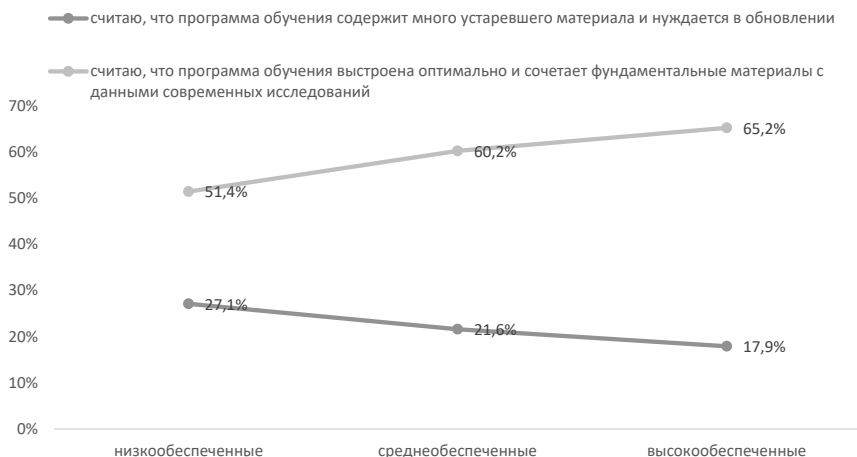


Рисунок 12. Влияние материального статуса аспирантов на оценку соответствия программы обучения современному состоянию науки (%)

Анализ материалов исследования показывает также, что аспиранты, обучающиеся по педагогическим специальностям, гораздо более позитивны в своих оценках уровня соответствия содержания образовательной программы современному состоянию науки (см. рис 13).



Рисунок 13. Оценка аспирантами, обучающимися по различным специальностям, уровня соответствия программы обучения современному состоянию науки (%)

Так, приведенные на рисунке данные, свидетельствуют о том, что среди аспирантов-психологов доля тех, кто считает программу устаревшей и находит, что она нуждается в обновлении почти в два раза выше, чем среди аспирантов педагогических специальностей, соответственно: 30,7% и 17,5% ($p=.01$). Возможно, это связано со спецификой самих этих областей научного знания, поскольку педагогика имеет многовековые традиции, которые являются фундаментом современной педагогики, а психология является относительно «молодой» наукой в историческом масштабе, то, соответственно обновление содержания, методологии и прикладных, практикоориентированных технологий в этой области происходит более интенсивно.

2.3. Оценка соотношения теоретического материала и практических занятий в программе обучения. Оценивая соотношение теории и практики, каждый второй респондент из числа аспирантов (51,6%) высказал мнение о том, что программа обучения «оптимально сочетает теоретический материал и практические занятия». Фактически каждый четвертый (24,0%) зафиксировал необходимость «сократить объем теоретических знаний и увеличить количество практических занятий». На то, что «программа перегружена практическими занятиями, а теоретическая часть явно недостаточна» указали единицы — лишь 4,9%. Характерно, что довольно велика и доля тех, кто затруднился с оценкой соотношения теории и практики в программе обучения — 19,6% (см. рис. 14).

Данные в отношении возрастной динамики, приведенные на рисунке, позволяют отметить, что почти три четверти аспирантов старшей возрастной когорты (старше 40 лет) позитивно оценивают программу обучения, выражая мнение о том, что она оптимально сбалансирована в соотношении теоретической и практической составляющих. Среди респондентов, относящихся к другим возрастным категориям, подобное мнение разделяют около половины опрошенных. Каждый четвертый из «молодых» аспирантов (до 25 лет) фиксирует необходимость увеличения в образовательных программах практических занятий, а каждый десятый отмечает, что баланс между теорией и практическими занятиями в программе обучения необходимо сместить в сторону теории. Таким образом, наиболее велика доля аспирантов, выражающих свою неполную удовлетворенность сочетанием теоретических знаний и практических занятий именно в возрастной категории респондентов до 25 лет.



Рисунок 14. Оценка аспирантами соотношения теоретического материала и практических занятий в программе обучения в аспирантуре: общие данные и возрастная динамика (%).

Схожая тенденция проявляется и при рассмотрении данных относительно стажа научной деятельности. Так, в группе аспирантов, у которых научный стаж отсутствует, доля тех, кто считает, что программа обучения оптимально сочетает в себе практические занятия и теоретическую часть составляет 35,9%, а в группе аспирантов, чей научный стаж составляет «более 8 лет», на это указывают 59,5% респондентов ($p=0.008$).

Принципиально значимых различий при анализе других демографических и социально-стратификационных факторов выявлено не было.

2.4. Оценка роли образовательной программы аспирантуры в освоении различных научно-исследовательских компетенций. Для того чтобы оценить эффективность программ обучения аспирантам в ходе опроса было предложено оценить полезность занятий в аспирантуре в освоении аспирантами различных научно-исследовательских компетенций по девятибалльной шкале (где 1 — «совершенно бесполезны», а 9 — «в высшей степени полезны»). Рейтинг оценок респондентов приведен на рисунке 15.

Оценка полезности занятий в освоении компетенции
(ср.балл по 9-бальной шкале)



Рисунок 15. Оценка аспирантами занятий по образовательной программе в аспирантуре относительно их полезности для освоения различных научно-исследовательских компетенций (средний балл).

Следует обратить внимание на то, что наиболее позитивные оценки аспирантов в отношении полезности занятий, получают такие научно-исследовательские компетенции, как «умение сопоставлять и анализировать различные подходы, теории и концепции», «умение писать научные тексты, грамотно излагать результаты исследований», «навыки планирования научного исследования», «умение выделять объект, предмет исследования и обосновывать сформулированные гипотезы». Обобщенно этот комплекс научно-исследовательских компетенций представляет собой набор навыков, необходимый для первоначального этапа подготовки диссертационной работы.

Характерно и то, что по мнению аспирантов, наименее полезны занятия в аспирантуре оказываются в развитии научно-исследовательских компетенций, связанных непосредственно с проведением эмпирических исследований, а также навыками обработки данных, анализа результатов эмпирических исследований и способности организовать научную коммуникацию на современном уровне: «умение обрабатывать данные эмпирических исследований (в т.ч. методами математической статистики с использованием современного программного обеспечения)», «умение модифицировать и адаптировать существующие методики для проведения научного исследования», «умение модифицировать и адаптировать методики к задачам исследования», «способность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках».

Заключение. Подводя итог анализу данных в отношении оценки аспирантами образовательного процесса и программы обучения в аспирантуре, охарактеризуем вкратце основные результаты:

1. Анализ материалов исследования показывает, что лишь немногим более четверти аспирантов указали, что все занятия обязательны к посещению. Каждый второй из опрошенных отметил, что «может свободно посещать часть занятий в аспирантуре, а фактически каждый четвертый зафиксировал, что имеет возможность свободно посещать «все занятия» в аспирантуре.

2. Анализ ответов аспирантов на вопрос о возможностях самостоятельно выстраивать программу обучения показал, что подобная возможность есть лишь у небольшой части респондентов (18,2%). Около трети опрошенных (30,8%) зафиксировали, что имеют лишь ограниченные возможности в самостоятельном формировании программы обучения («по личному выбору можно выбрать лишь часть учебных дисциплин»). На отсутствие каких-либо возможностей самостоятельного формирования программы обучения указали 51,1% опрошенных аспирантов.

Характерно, что возможности аспирантов в самостоятельном формировании программы обучения заметно расширяются на протяжении всего периода обучения в аспирантуре: по мере обучения заметно сокращается число аспирантов, отмечающих отсутствие возможности самостоятельно формировать программу обучения, и существенно увеличивается число тех, кто отмечает, что имеет возможность отбора части дисциплин в соответствии с личным выбором.

3. Оценивая объем содержания образовательной программы, более половины аспирантов отметили, что она выстроена оптимально. Каждый пятый указал, что программа обучения избыточна и могла бы быть сокращена. Каждый десятый из опрошенных, напротив, выразил мнение о том, что программа обучения в аспирантуре недостаточна по объему содержания.

4. Анализ материалов исследования показывает, что более половины аспирантов позитивно оценивают соответствие программы обучения современному состоянию науки («считаю, что программа обучения выстроена оптимально и сочетает фундаментальные материалы с данными современных исследований»). Параллельно с этим каждый пятый опрошенный считает, что «программа обучения содержит много устаревшего материала и нуждается в обновлении».

Анализ материалов исследования показывает также, что аспиранты, обучающиеся по педагогическим специальностям, гораздо более позитивны в своих оценках уровня соответствия содержания образовательной программы современному состоянию науки. Среди же аспирантов-психологов доля тех, кто считает программу устаревшей и находит, что она нуждается в обновлении почти в два раза выше, чем среди аспирантов педагогических специальностей. Возможно, это связано со спецификой самих этих областей научного знания, поскольку педагогика имеет многовековые традиции, которые являются фундаментом современной педагогики, а психология является относительно «молодой» наукой в историческом масштабе, соответственно обновление содержания, методологии и прикладных, практикоориентированных технологий в этой области происходит более интенсивно.

Оценивая соотношение теории и практики, каждый второй респондент из числа аспирантов высказал мнение о том, что программа обучения «оптимально сочетает теоретический материал и практические занятия». Фактически каждый четвертый зафиксировал необходимость «сократить объем теоретических знаний и увеличить количество практических занятий». На то, что «программа перегружена практическими занятиями, а теоретическая часть явно недостаточна» указали лишь единицы опрошенных.

Следует обратить внимание на то, что наиболее позитивные оценки аспирантов в отношении полезности занятий, получает комплекс научно-исследовательских компетенций, который представляет собой

набор навыков, необходимый для первоначального этапа подготовки диссертационной работы.

Характерно и то, что по мнению аспирантов, наименее полезны занятия в аспирантуре оказываются в развитии научно-исследовательских компетенций, связанных непосредственно с проведением эмпирических исследований, а также навыками обработки данных, анализа результатов эмпирических исследований и способности организовать научную коммуникацию на современном уровне.

Список литературы

1. *Какорина Е. П.* Пути повышения качества подготовки специалистов в аспирантуре / Е. П. Какорина, С. М. Смбалян, В. А. Клевно // Судебная медицина. 2022. Т. 8, № 1. С. 67–72.
2. *Кельсина А. С.* Подготовка кадров в аспирантуре в оценках выпускников / А. С. Кельсина, С. Ю. Егорихина // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2018. № 3. С. 79–85.
3. *Китрова Е. В.* К вопросу об изменении структуры программ подготовки научных научно-педагогических кадров в аспирантуре / Е. В. Китрова // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2022. № 2(145). С. 131–137.
4. *Луценко С. И.* Общественный запрос на реформирование системы аспирантуры в Российской Федерации / С. И. Луценко // Общество и экономика. 2020. № 6. С. 73–84.
5. *Малошонок Н. Г.* Как сохранить качество при росте: практики преодоления негативных последствий массовизации аспирантуры / Н. Г. Малошонок, С. К. Бекова, С. В. Жучкова // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 5. С. 25–45.
6. О некоторых подходах к социологическому измерению удовлетворенности обучающихся по аспирантским программам / А. И. Верещкая, А. Б. Довейко, А. А. Квасова, А. И. Стеценко // Дети и молодежь — будущее России: материалы IV Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Вологда, 05–07 октября 2016 года. Том Часть 1.— Вологда: Институт социально-экономического развития территорий РАН, 2017.— С. 304–309.
7. *Рукавишников С. М.* Проблемы совершенствования системы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре / С. М. Рукавишников // Гуманитарные и юридические исследования. 2021. № 3. С. 120–123.
8. *Собкин В. С.* Смыслова М. М. Особенности совмещения учебы и работы среди аспирантов, обучающихся в области наук об образовании // Педагогика. 2021. Том 85. № 6. С. 42–50.
9. *Собкин В. С.* Смыслова М. М. Социальное самочувствие аспирантов: эмоциональная оценка собственных перспектив [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 72–83. doi:10.17759/psyedu.2021130105
10. *Собкин В. С.* Смыслова М. М., Адамчук Д. В. Аспирант в сфере образования: к вопросу о жизненных страхах (по материалам обследования). // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 218–238
11. *Собкин В. С.* Смыслова М. М., Адамчук Д. В. Социально-психологические особенности ценностных ориентаций аспирантов // Национальный психологический журнал. 2021. № 1 (41). С. 39–53.
12. *Тодосийчук А. В.* О совершенствовании системы подготовки и аттестации научных кадров / А. В. Тодосийчук // Экономист. 2019. № 4. С. 57.

13. Уражок Т.В. Отношение аспирантов к аспирантуре и научно-преподавательской деятельности / Т.В. Уражок // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2021. № 1. С. 57–64.

References

- *Kakorina, E. P.* Puti povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov v aspiranture / E. P. Kakorina, S. M. Smbatyan, V. A. Klevno // *Sudebnaya meditsina*. 2022. T. 8, № 1. S. 67–72.
- *Keļ'sina, A. S.* Podgotovka kadrov v aspiranture v otsenkakh vypusnikov / A. S. Keļ'sina, S. Yu. Egorikhina // *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly)*. 2018. № 3. S. 79–85.
- *Kitrova, E. V.* K voprosu ob izmenenii struktury program podgotovki nauchnykhi nauchno-pedagogicheskikh kadrov v aspiranture / E. V. Kitrova // *Vestnik Saratovskoi gosudarstvennoi yuridicheskoi akademii*. 2022. № 2(145). S. 131–137.
- *Lutsenko, S. I.* Obshchestvennyi zapros na reformirovanie sistemy aspirantury v Rossiiskoi Federatsii / S. I. Lutsenko // *Obshchestvo i ekonomika*. 2020. № 6. S. 73–84.
- *Maloshonok, N. G.* Kak sokhranit' kachestvo pri roste: praktiki preodoleniya negativnykh posledstviy massovizatsii aspirantury / N. G. Maloshonok, S. K. Bekova, S. V. Zhuchkova // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2022. T. 31, № 5. S. 25–45.
- O nekotorykh podkhodakh k sotsiologicheskomu izmereniyu udovletvorennosti obuchayushchikhsya po aspirantskim programmam / A. I. Veretskaya, A. B. Doveiko, A. A. Kvasova, A. I. Stetsenko // *Deti i molodezh' — budushchee Rossii: materialy IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: v 2 chastyakh, Vologda, 05–07 oktyabrya 2016 goda. Tom Chast' 1.* — Vologda: Institut sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya territorii RAN, 2017. — S. 304–309.
- *Rukavishnikov, S. M.* Problemy sovershenstvovaniya sistemy podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v aspiranture / S. M. Rukavishnikov // *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya*. 2021. № 3. S. 120–123.
- *Sobkin V. S., Smyslova M. M.* Osobennosti sovmeshcheniya ucheby i raboty sredi aspirantov, obuchayushchikhsya v oblasti nauk ob obrazovanii // *Pedagogika*. 2021. Tom 85. № 6. S. 42–50.
- *Sobkin V. S., Smyslova M. M.* Sotsial'noe samochuvstvie aspirantov: emotsional'naya otsenka sobstvennykh perspektiv [Elektronnyi resurs] // *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2021. Tom 13. № 1. S. 72–83. doi:10.17759/psyedu.2021130105
- *Sobkin V. S., Smyslova M. M., Adamchuk D. V.* Aspirant v sfere obrazovaniya: k voprosu o zhiznennykh strakhakh (po materialam obsledovaniya). // *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. 2021. № 3. S. 218–238
- *Sobkin V. S., Smyslova M. M., Adamchuk D. V.* Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti tsennostnykh orientatsii aspirantov // *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*. 2021. № 1 (41). S. 39–53.
- *Todosiichuk, A. V.* O sovershenstvovanii sistemy podgotovki i attestatsii nauchnykh kadrov / A. V. Todosiichuk // *Ekonomist*. 2019. № 4. S. 57.
- *Urazhok, T. V.* Otnoshenie aspirantov k aspiranture i nauchno-prepodavatel'skoi deyatelnosti / T. V. Urazhok // *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly)*. 2021. № 1. S. 57–64.

Сведения об авторах

Собкин Владимир Самуилович — академик РАО, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель лаборатории социологических исследований в образовании Центра развития образования Российской академии образования
Адамчук Дмитрий Владимирович — ведущий аналитик лаборатории социологических исследований в образовании Центра развития образования Российской академии образования

Смыслова Мария Михайловна — ведущий аналитик лаборатории социологи-

ческих исследований в образовании Центра развития образования Российской академии образования

Коломиец Юрий Олегович — заведующий лабораторией социологических исследований в образовании Центра развития образования Российской академии образования

Information about outors

Vladimir S. Sobkin — Dr. Sci. (Psychology), professor, Member of the Russian Academy of Education (RAE), Scientific Director of the Laboratory of Sociological Research in Education of the Center for the Development of Education, Russian Academy of Education

Dmitriy V. Adamchuk — lead analyst of the Laboratory of Sociological Research in Education of the Center for the Development of Education of the Russian Academy of Education

Maria M. Smyslova — lead analyst of the Laboratory of Sociological Research in Education of the Center for the Development of Education of the Russian Academy of Education

Kolomiets O. Yuriy — Head of the Laboratory of Sociological Research in Education of the Center for the Development of Education, Russian Academy of Education

О необходимости формирования цифровой образовательной среды для подготовки будущих педагогов

Гриншкун^{1, 2, 3} В. В., Суворова³ Т. Н., Шунина Л. А.^{1, 4}

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

² E-mail: vadim@grinshkun.ru

¹ E-mail: shunina.mgpu@gmail.com

² Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы

³ Российская академия образования, Москва, Россия

³ E-mail: suvorovt@mail.ru

¹ ORCID: 0000-0002-8204-9179

¹ ORCID: 0000-0002-6952-000X

Аннотация. Постановка проблемы. Современные задачи, стоящие перед информатизацией образования, решаются в условиях цифровой трансформации значительной части направлений деятельности человека. Под влиянием внешних по отношению к системе образования факторов начался новый этап его модернизации — цифровая трансформация образования, одной из важнейших задач которой является формирование цифровой образовательной среды. Для решения этой задачи необходима разработка комплекса теоретико-методологических оснований и методических решений в рамках системной конвергенции педагогического образования и подходов к использованию цифровых технологий. В связи с этим приобретает важное значение осмысление проблем текущего уровня сформированности цифровых компетенций будущих педагогов и на основе его анализа подготовка научно-методического обоснования для определения структуры и содержания цифровой образовательной среды для подготовки будущих педагогов. Методология. Используются комплекс эмпирических и теоретических методов, в том числе анализ литературных источников, включенное наблюдение, проблематизация, анализ и синтез, классификация и систематизация, анкетирование и формирующий эксперимент. Результаты. Выявлена проблема отсутствия системности в использовании цифровых ресурсов студентами педагогических направлений подготовки. Представлен анализ понятия «цифровая образовательная среда», а также научно-методическое обоснование разработки структуры и содержания такой среды для подготовки будущих педагогов. Показаны преимущества интеграции и унификации цифровых средств и систем в составе цифровой образовательной среды. Заключение. В ходе исследования сделан вывод о том, что формирование навыков, востребованных в условиях экономики данных, возможно только в рамках специальным образом сформированной информационной образовательной

среды, комплексно использующей технологические достижения четвертой промышленной революции, но не отрицающей применение традиционных средств обучения в их конвергенции с цифровыми ресурсами.

Ключевые слова: информатизация образования, цифровая трансформация образования, информационная образовательная среда, цифровая образовательная среда, педагогическое образование

About The Need To Create A Digital Educational Environment For Training Future Teachers

V. V. Grinshkun^{1, 2}, T. N. Suvorova³, Liubov A. Shunina¹

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

² E-mail: vadim@grinshkun.ru

¹ E-mail: shunina.mgpu@gmail.com

² Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы

³ Российская академия образования, Москва, Россия

³ E-mail: suvorovatn@mail.ru

¹ ORCID: 0000-0002-8204-9179

¹ ORCID: 0000-0002-6952-000X

Abstract. *Problem statement. Modern challenges facing the informatization of education are solved in the context of digital transformation of a significant part of human activity. Under the influence of factors that are external to the education system, a new stage of its modernization has begun — the digital transformation of education, one of the most important tasks of which is the formation of a digital educational environment. To solve this problem, it is necessary to develop a set of theoretical and methodological foundations and methodical solutions within the framework of the systemic convergence of teacher education and approaches to the usage of digital technologies. In this regard, it becomes important to understand the problems of the current level of development of digital competencies of future teachers and, based on its analysis, to prepare a scientific and methodical justification for determining the structure and content of the digital educational environment for the training of future teachers. Methodology. A set of empirical and theoretical methods was used, including analysis of literary sources, participant observation, problematization, analysis and synthesis, classification and systematization, questioning and formative experiment. Results. The problem of lack of consistency in the usage of digital resources by students of pedagogical fields of training has been identified. The analysis of the concept of “digital educational environment” is presented, as well as the scientific and methodical justification for the development of the structure and content of such an environment for the training of future teachers. The ways and advantages of integration and unification of digital tools and systems as part of the digital educational*

environment are shown. Conclusion. The study concluded that the formation of skills that are in demand under conditions of the data economy is possible only within the framework of a specially formed information educational environment that comprehensively uses the technological achievements of the fourth industrial revolution, but does not deny the usage of traditional learning tools in their convergence with digital resources.

Keywords: *informatization of education, digital transformation of education, digital educational environment, teacher education.*

Введение. Информатизация образования выступает одним из основных факторов его дальнейшего развития. В последние годы задачи, стоящие перед информатизацией образования, решаются в условиях перехода к цифровой экономике и цифровой трансформации значительной части направлений деятельности человека, — происходят существенные системные изменения, вызванные повсеместным внедрением технологий четвертой индустриальной революции (технологии искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, больших данных, интернета вещей, блокчейн и других).

Переход к цифровой экономике на мировом уровне был обозначен в 2016 году в ходе принятия Декларации министров стран ООН «О цифровой экономике: инновации, рост и социальное благополучие» [20]. Декларация содержит формулировки основных задач нового этапа развития экономики, а также ориентиры, связанные с необходимостью разработки глобальных технических стандартов, обеспечивающих совместимость и безопасность цифровых технологий.

Реализации этих системных изменений на территории нашей страны во многом способствовало развитие нормативной базы, ориентированной на решение задач по обеспечению ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере. Так, в России переход к цифровой экономике был ознаменован началом реализации Указов Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Для достижения поставленных целей Правительством Российской Федерации была сформирована национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию

и национальным проектам 4 июня 2019 года.

Под влиянием этих внешних по отношению к системе образования факторов начался новый этап ее модернизации — цифровая трансформация образования. С 2016 по 2021 годы в качестве нормативной рамки цифровой трансформации российского образования выступал Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [11]. В 2018 году начал реализовываться Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [17], который так или иначе способствовал фиксации в общественном сознании мнения о том, что механизм цифровой трансформации образования ограничивается задачей формирования цифровой образовательной среды (ЦОС). В конце 2020 года эта установка была подкреплена принятием постановления Правительства РФ «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [13].

Постановка проблемы. Вопросы построения и развития ЦОС для разных уровней системы образования рассматривались все эти годы и в научной, и в учебно-методической литературе (С. Л. Атанасян, Б. С. Ахметов, Е. Ы. Бидайбеков, С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, И. Г. Захарова, В. И. Панов, Е. К. Хеннер и др.) [4], [10], [18]. Содержательные, методические и организационные подходы к информатизации школ и вузов рассмотрены в работах С. А. Бешенкова, Т. А. Бороненко, Л. Л. Босовой, А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова, И. В. Левченко, М. П. Лапчика, И. В. Роберт, А. Л. Семенова, И. С. Сергеева, Т. Н. Суворовой и др. [8], [15].

Как показывает анализ этих и других исследований, отождествление процессов цифровой трансформации образования и построения ЦОС является не совсем корректным, поскольку процесс цифровой трансформации образования должен рассматриваться в общем контексте модернизации всей системы образования как комплексный процесс встречной трансформации цифровых и современных образовательных технологий [8, С. 8]. Развитие же цифровой образовательной среды является одной из задач (пусть и ключевой) на пути достижения целей трансформации образования. Кроме этого, необходимо развивать нормативно-правовое, информационно-методическое и кадровое обеспечение цифровой трансформации образования, а также формировать новые способы коммуникации между участниками образовательного процесса.

В ходе решения задач цифровой трансформации образования и последовательного внедрения соответствующих технологий и средств

в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций всех уровней образования предполагается достижение таких результатов, как развитие личностно-центрированных тенденций в пространстве сетевых ресурсов, включая индивидуализацию образовательных услуг, развитие персонализированных сервисов и сообществ, объединяющих работу, творчество, коммуникации, досуг, образование и т.д. [5], [8, С. 7].

Таким образом, можно констатировать, что формируется осознание необходимости цифровой трансформации образования, а трансформационные процессы уже протекают. Однако на данном этапе не наблюдается желаемого повышения качества образования и роста образовательных результатов обучающихся всех уровней образования, которые были бы обусловлены новыми подходами к использованию технологий. Необходимо проведение дополнительных исследований для определения возможных причин такого явления.

При участии авторов статьи в 2023 году в Московском городском педагогическом университете был осуществлен анализ самооценки студентов первого курса, обучающихся по программам бакалавриата направления «Педагогическое образование», относительно уровня их цифровой грамотности. В исследовании приняли участие 1812 студентов. Одним из содержательных блоков анкетирования являлся блок, посвященный исследованию аспектов использования цифровых инструментов студентами в их образовательной деятельности и повседневной жизни. На рисунке 1 представлена диаграмма, отражающая результаты такого анкетирования.

Представленная диаграмма свидетельствует об отсутствии системности в использовании цифровых инструментов студентами, несмотря на очевидную примерно равную востребованность большинства из перечисленных видов ресурсов. Это говорит о том, что, несмотря на упоминавшиеся ранее внешние по отношению к системе образования факторы, порождающие цифровую трансформацию образования, единая комплексная цифровая образовательная среда подготовки будущих педагогов, как таковая, на данном этапе еще не сформирована. Целью описываемого исследования является научно-методическое обоснование подходов к формированию структуры и содержания цифровой образовательной среды для подготовки будущих педагогов. Следует учитывать, что в рамках соответствующей работы достижение планируемых образовательных результатов может быть связано, в том числе

и с развитием цифровых компетенций будущих педагогов, необходимых для реализации их учебной и профессиональной деятельности.

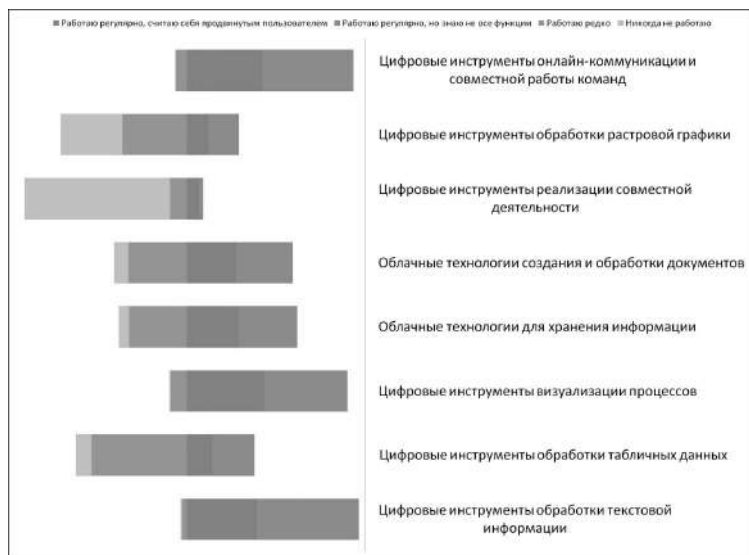


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов педагогического направления подготовки об использовании цифровых ресурсов в образовательной деятельности и повседневной жизни (до обучения в условиях ЦОС)

Методология. В ходе исследования использован комплекс эмпирических и теоретических методов, в том числе анализ литературных источников, включенное наблюдение, проблематизация, анализ и синтез, классификация и систематизация, анкетирование, формирующий эксперимент.

Результаты и обсуждение. В научно-педагогической литературе можно обнаружить целый ряд определений понятия «цифровая образовательная среда» и других близких по смыслу понятий. Представляется целесообразным дифференцировать эти понятия, прояснить их смысл, поскольку это играет важную роль в определении факторов достижения цели трансформации образования в целом, и научно-методического обоснования формирования структуры и содержания цифровой образовательной среды подготовки будущих педагогов, в частности.

До возникновения понятия «цифровая образовательная среда» широко использовалось понятие «информационно-образовательная среда» или

«информационная образовательная среда» (ИОС). Попытаемся ответить на следующие вопросы: являются ли эти понятия синонимичными? Если нет, то в чем заключаются их основные отличия?

Согласно различным публикациям ИОС могут составлять определенную иерархию (глобальные распределенные ИОС, единая федеральная ИОС, региональный сегмент единой ИОС, ИОС образовательной организации, предметная ИОС, персональная ИОС) [6]. В связи с этим необходимо четко детерминировать уровень, масштаб, принадлежность и другие характеристики изучаемых ИОС.

ИОС образовательной организации может рассматриваться как основанная на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационная среда, реализующая едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение обучающихся, педагогов, родителей, администрацию образовательной организации и общественность. Подобная среда должна включать в себя организационно-методические средства, совокупность традиционных, технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающую возможность для общения педагогов и обучающихся. ИОС должна строиться как интегрированная многокомпонентная система, компоненты которой соответствуют учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности, измерению, контролю и оценке результатов обучения, деятельности по управлению образовательной организацией. Подобная среда должна обладать максимальной вариативностью, обеспечивающей дифференциацию всех возможных пользователей [2].

При таком подходе, безусловно, компьютерная техника и программное обеспечение являются ключевыми для оперирования с информацией и обеспечения комплексности в рамках работы с ней, но не исключается возможность рассмотрения в качестве информационных ресурсов среды любых других «некомпьютерных», «нецифровых» источников информации, значимой для системы образования.

Опираясь на результаты и выводы многих исследований, можно отметить, что компоненты ИОС образовательной организации разделяются на две категории: субъекты, во взаимодействии которых достигается цель, ради достижения которой формируется среда, и объекты, при взаимодействии с которыми субъекты реализуют личностные функции.

Субъектами являются обучающиеся, педагоги, родители, объектами — образовательные средства, методики, материальная база, информационное пространство, технический прогресс, сфера управления педагогическим процессом, средства коммуникации и многое другое. Объекты несут в себе информацию, которая, будучи усвоена и преобразована сознанием субъектов, превращается в процессе учебной деятельности в качества личности (мировоззрение, систему ценностей и смыслов, убеждения, представления, знания, умения и т.п.). Дидактические процессы как способы решения задач педагогического процесса являются связями между элементами среды.

Термин «цифровая образовательная среда» (ЦОС) появился сравнительно недавно, но уже имеет целый ряд определений. Так М. Э. Кушнир полагает, что ЦОС — это «открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса. Слово «открытая» означает возможность и право использовать разные информационные системы в составе ЦОС, заменять их или добавлять новые по собственному усмотрению» [7]. По мнению М. Е. Вайндорф-Сысоевой ЦОС включает в себя специальным образом организованные ресурсы для целей образования [3, С. 98].

С учетом этих и других подходов в описываемом исследовании принято следующее рабочее определение ЦОС (на уровне образовательной организации). *Цифровая образовательная среда образовательной организации* — основанная на использовании компьютерной техники и цифровых технологий программно-телекоммуникационная среда, реализующая унифицированными и интегрированными цифровыми средствами и их взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение обучающихся, педагогов, родителей, администрацию образовательной организации и общественность. С учетом этого в реальности ЦОС может представлять собой комплексную цифровую систему, компоненты которой способствуют обеспечению актуальной, востребованной, достоверной информацией и влекут за собой частичную автоматизацию учебной, внеучебной, контрольно-измерительной и научно-методической деятельности, а также деятельности по управлению образовательным процессом в образовательной организации.

Приведенное определение ЦОС в силу своей специфики может оказаться значимым для практического внедрения соответствующих

подходов к комплексной информатизации образования, однако оно, очевидно, нуждается в обсуждении и дальнейшем совершенствовании.

Безусловно, ЦОС и ее эффективность нельзя рассматривать в отрыве от людей, которые участвуют в ее формировании и развитии, способны эксплуатации цифровых ресурсов в образовании, осуществляют свою педагогическую деятельность с применением ресурсов и компонентов ЦОС. Как минимум, такие педагоги и другие специалисты должны обладать соответствующими профессиональными качествами. Однако, специфика определения и смысл введения понятия ЦОС влекут за собой потребность в рассмотрении системы, состоящей из ЦОС и работающих с ней профессионалов, но не рассмотрении человека в качестве одного из компонентов ЦОС.

Важно учитывать, что предлагаемый подход, в отличие от некоторых существующих, не трактует ЦОС как какую-либо простую совокупность любых цифровых технологий и средств, используемых в системе образования, в целом, или в отдельной образовательной организации. Речь должна идти о специальным образом создаваемых или отбираемых цифровых ресурсах, которые обязаны подчиняться общим правилам построения и функционирования, а также быть взаимосвязанными в рамках единой системы (унификация и интеграция разрозненных цифровых ресурсов). В этом случае возможно порождение нового этапа в информатизации и обеспечении цифровыми технологиями образовательных организаций — переход от использования многочисленных разрозненных и не всегда связанных между собой ресурсов к созданию единой цифровой системы, комплексно, единообразно и взаимосвязанно применяемой во всех видах образовательной деятельности в широком ее понимании.

Таким образом, как ИОС, так и ЦОС — это комплексные понятия, функции которых не сводятся только лишь к информационно-техническому обеспечению учебного процесса. При этом ИОС включает в себя как цифровые компьютерные, так и традиционные средства информационного обеспечения, в то время как ЦОС (и это следует из ее названия) ограничена лишь цифровыми средствами, используемыми во всех видах образовательной деятельности.

В связи с этим ключевым элементом цифровой образовательной среды являются цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) [16], которые к настоящему времени разработаны в значительном количестве, имеют

самые различные дидактические возможности, благодаря которым они могут применяться для решения широкого спектра задач, стоящих перед сферой образования. Однако следует признать, что существующие ЦОР зачастую не в полной мере соответствуют технико-технологическим, дизайн-эргономическим, санитарно-гигиеническим, дидактическим, психолого-педагогическим и другим требованиям. Кроме того, многообразии ЦОР одинакового назначения, но различных по совокупности параметров, не всегда является оправданным. Эти отличия порой связаны с техническими, интерфейсными, смысловыми и дидактическими различиями в функционировании и применении в образовании цифровых средств и систем.

В процессе подготовки студентов педагогического направления ЦОР могут выступать в двух качествах: как объект изучения и как средство обучения будущих учителей в условиях специальным образом спроектированной профессионально-ориентированной ЦОС [19]. Таким образом, следует осуществлять подготовку будущих учителей с использованием тех же цифровых инструментов, которые им будет необходимо применять в будущем при обучении школьников. Это возможно при практико-ориентированном подходе к организации учебного процесса студентов в ходе решения ими задач будущей профессиональной деятельности. Так, например, ряд ресурсов из проектов «Российская электронная школа» и «Московская электронная школа», ориентированных на обучение школьников, может быть эффективно использован для методической подготовки студентов. При этом интеграцию и унификацию электронных сценариев уроков и других ЦОР в рамках подобных популярных коллекций ЦОР можно рассматривать в качестве значимого практического шага на пути к формированию ЦОС.

При разработке подходов к подготовке будущих педагогов нужно учитывать, что сегодняшним студентам завтра предстоит самостоятельная профессиональная деятельность в мире, где технологические изменения происходят стремительно, где поколения цифровых инструментов сменяют друг друга со все возрастающей скоростью. Из этого следует необходимость усиления фундаментальной составляющей подготовки педагогов, лежащей в области инвариантных свойств, принципов и условий функционирования цифровых технологий, а также подходов к их применению в образовании. Конечно же, сами цифровые инструменты также необходимо рассматривать, но лишь в качестве возможного

примера для осуществления той или иной деятельности педагога, для создания тех или иных условий для реализации деятельности обучающихся и других субъектов образовательного процесса. В этом случае ЦОС, построенная по ранее указанным правилам, может стать существенным подспорьем.

Как уже отмечалось, можно выделить, как минимум, пять областей деятельности педагогов, в которых применение цифровых технологий может быть оправданным, целесообразным, эффективным, но при этом различным: учебная, внеучебная, контрольно-измерительная, научно-методическая и организационно-управленческая деятельности. Целенаправленное и поэтапное знакомство будущих педагогов с цифровыми технологиями, применяемыми для повышения эффективности профессиональной педагогической деятельности по выделенным направлениям, основанное на использовании ресурсов и компонентов ЦОС, способно внести существенный вклад в решение задач информатизации образования [1].

Анализ перечисленных выше проблем, стоящих на пути к системной информатизации образования, позволяет выделить наиболее актуальные направления подготовки будущих педагогов. В их числе оценка качества существующих ЦОР, методические аспекты применения ЦОР в образовательном процессе, разработка простейших ЦОР для включения в ЦОС, участие в подготовке педагогически обоснованного технического задания на разработку ЦОР, участие в формировании и развитии ЦОС.

Действительно, в настоящее время на государственном уровне практически отсутствует комплексная система оценки качества, экспертизы, сертификации и рекомендации к использованию ЦОР. Это означает, что в зоне доступа для педагогов могут оказаться цифровые средства, обладающие как положительными, так и отрицательными свойствами. В таких условиях педагогу приходится быть в некоторой степени экспертом, самостоятельно выявляя недостаточно эффективные, а, может быть, и некачественные ЦОР. Очевидно, что критерии такого отбора, основанные на комплексе дидактических, психологических, санитарно-гигиенических, дизайн-эргономических, технико-технологических требований, а также требований к оформлению документации, должны войти в содержание подготовки будущих педагогов, а формирование единой ЦОС с отобранными для нее ресурсами может стать хорошим фундаментом и полигоном для такой подготовки.

Наиболее эффективным механизмом формирования представления будущих педагогов о методических аспектах применения ЦОР в учебном процессе является практико-ориентированный подход, когда обучение строится на конкретных примерах из педагогической практики применения средств информатизации для поддержки различных видов деятельности обучающихся. При этом обучение студентов должно реализовываться в соответствии с экпсихологическим подходом [12] с помощью тех современных образовательных технологий, с которыми планируется их познакомить, на примере тех цифровых инструментов, использованию которых целесообразно их обучить, с использованием тех ЦОР, которые им предстоит применять в рамках практической подготовки (в ходе педагогической практики) и в дальнейшей профессиональной деятельности.

При обучении студентов разработке простейших ЦОР следует обратить их внимание на быструю сменяемость технологий такой разработки и поэтому сделать акцент на ее принципах и этапах. Прежде, чем приступить к непосредственному созданию ЦОР с помощью доступных цифровых инструментов, необходимо выполнить ряд действий: определить уровень подготовки обучающихся для выбора степени когнитивной сложности создаваемого ресурса, произвести отбор и структурирование содержания материала для дальнейшего его наполнения, определить наиболее эффективные для данной учебной ситуации методы обучения, выделить виды учебной деятельности, которые планируется инициировать с помощью разрабатываемого ЦОР, учитывать специфику последующего встраивания ЦОР в ЦОС, принимать во внимание возможность опоры создаваемого ЦОР на функционал уже имеющихся ресурсов и компонентов ЦОС.

Подготовка будущих педагогов к работе в составе коллектива профессиональных разработчиков ЦОР и ЦОС является очень важной, но наиболее сложно реализуемой задачей, поскольку помимо теоретической подготовки требует выхода на конкретную практическую деятельность, создать условия для организации которой могут далеко не все вузы. Но, тем не менее, существуют как отдельные предприятия-разработчики ЦОР, так и подразделения в университетах, занимающиеся технической составляющей разработки цифровых средств обучения (в частности, с применением технологий четвертой индустриальной революции, таких как виртуальная и дополненная реальность, интернет вещей и других технологий).

Научно-методическое обоснование разработки структуры и со-

держания цифровой образовательной среды для подготовки будущих педагогов в области информатизации образования легло в основу дисциплины «Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании», которая реализуется на базе Московского городского педагогического университета для всех студентов второго курса бакалавриата педагогического направления. Обучение студентов в рамках такой дисциплины подразумевает их взаимодействие с ресурсами и компонентами формируемой ЦОС.

Результаты текущего контроля и промежуточной аттестации свидетельствуют о существенном повышении уровня цифровых компетенций обучающихся. Повторный анализ самооценки вышеназванных студентов после изучения указанной дисциплины позволил выявить значительно более системное применение ЦОР в образовательной и других видах деятельности будущих педагогов, что косвенно свидетельствует о целесообразности продолжения работ по формированию и развитию ЦОС (см. рис. 2).

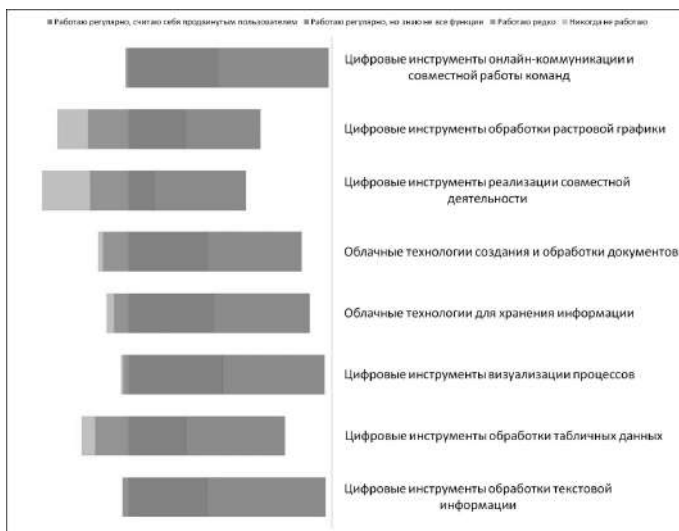


Рис. 2. Результаты анкетирования студентов педагогического направления подготовки об использовании ими цифровых ресурсов в образовательной деятельности и повседневной жизни (после обучения в условиях ЦОС)

Перспективные направления развития ЦОС для всех видов образовательных организаций неизбежно связаны с переходом от разрознен-

ного рассмотрения специфики разработки и использования отдельных цифровых средств, которых в системе образования накопилось уже достаточно много, к построению единой среды. Как уже отмечалось, этот этап, прежде всего, связан с разработкой подходов к унификации и интеграции разных средств и систем, задействованных в комплексной информатизации образования.

Необходимо проведение соответствующих исследований и разработок, направленных на решение *проблемы поиска путей и преимуществ интеграции и унификации цифровых средств и систем*, применяемых в разных образовательных организациях. Прогнозирование последствий формирования и внедрения ЦОС, а также учет рекомендаций, вырабатываемых в ходе таких исследований, может позволить развивать системы образования в направлении подготовки кадров, способных высококачественно осуществлять профессиональную деятельность в условиях повсеместного внедрения цифровых технологий, что в настоящее время значимо для системы образования.

Задачи, которые следовало бы решить в ходе подобных исследований:

- анализ международного опыта комплексного применения современных цифровых технологий в образовательных организациях;
- изучение возможных направлений внедрения и особенностей использования ЦОС;
- сбор и обработка данных о состоянии и развитии систем образования разных регионов и стран в условиях использования цифровых технологий;
- определение возможностей и преимуществ комплексного использования ЦОР в различных видах образовательной деятельности;
- выработка рекомендаций по развитию структуры и компонентного состава ЦОС федерального и регионального уровней;
- прогнозирование изменений качества образования в условиях формирования и внедрения ЦОС;
- разработка рекомендаций по совершенствованию педагогических, организационных, управленческих и других ресурсов образовательных организаций для подготовки кадров к работе в условиях комплексного использования цифровых технологий.

Анализ текущей ситуации в области создания и применения ЦОР показывает, что в течение прошедших десятилетий было предпринято значительное количество усилий для создания разнообразных цифровых

ресурсов и соответствующих методологических разработок. Однако, практически не проводилась работа в направлении унификации таких средств информатизации (то есть разработки общих подходов к их созданию, функционированию и использованию) и интеграции их в комплексные образовательные системы, способствующие решению разнообразных задач, стоящих перед сферой образования.

Важно отметить, что, несмотря на множество разработанных ресурсов и систем, до настоящего времени не было создано единой системы и методологии, способствующих частичной автоматизации всех видов деятельности образовательных организаций. В случае возникновения общих подходов, систем и методологических разработок эффективность подготовки педагогов и студентов к работе с соответствующими ресурсами ЦОС могла бы быть повышена за счет процессов ее унификации, возможности связать различные дисциплины и виды обучения, включая очные и дистанционные формы получения образования.

Преимуществами предлагаемых подходов к формированию и использованию ЦОС при подготовке не только педагогов, но и специалистов других профилей на различных уровнях образования могут стать:

- ускорение обучения и повышение эффективности использования цифровых ресурсов обучающимися и педагогами независимо от формы обучения;
- упрощение технической интеграции через стандартные цифровые комплексы и интернет-порталы;
- усиление содержательной и методической интеграции между системами обучения разным дисциплинам;
- подготовка персонала, способного использовать цифровые технологии в различных образовательных контекстах;
- развитие современных образовательных технологий и инновационных методов обучения, а также поддержку персонализации обучения и воспитания.

Очевидно, что большинство этих мер должны базироваться на исследованиях, проводимых научно-педагогическим сообществом, и могут координироваться межрегиональными и междисциплинарными научными и другими организациями, к числу которых, безусловно, относится и Российская академия образования. Подобные исследования должны включать в себя поиск идеологии, содержания, терминологии и методической основы для интеграции и унификации ЦОР, а также разработку моделей

и оценку эффективности внедрения ЦОС в образовательных организациях.

Заключение. На основе анализа выявленной проблемы, заключающейся в отсутствии системности в использовании цифровых образовательных ресурсов, осуществляется научно-методическое обоснование для формирования структуры и содержания цифровой образовательной среды, значимой в том числе и для развития системы подготовки будущих педагогов в области информатизации образования. Промежуточные результаты проводимого исследования легли в основу совершенствования учебной дисциплины, в рамках которой подготовка будущих учителей проходит с использованием тех же цифровых средств, ресурсов и компонентов цифровой образовательной среды, которые им предстоит применять в будущем при обучении школьников. При этом реализован практико-ориентированный подход к организации обучения студентов в ходе решения ими задач будущей профессиональной деятельности в пяти основных областях, в которых применение цифровых технологий может быть оправданным, целесообразным и эффективным: учебная, внеучебная, контрольно-измерительная, научно-методическая и организационно-управленческая деятельности. Такое целенаправленное и поэтапное знакомство будущих педагогов с ресурсами и компонентами цифровой образовательной среды, применяемыми для повышения эффективности всех видов деятельности педагога, способно внести существенный вклад в решение актуальных, до сих пор полностью не изученных и достаточно сложных задач информатизации образования.

Перспективным направлением дальнейших исследований в области цифровой трансформации образования в части формирования современной цифровой образовательной среды является интеграция и унификация цифровых средств и систем, входящих в ее состав. Предполагаемый эффект от такой деятельности может быть спрогнозирован на основе анализа позитивных эффектов от стандартизации программного обеспечения и накопленного в индустрии опыта разработки различных цифровых экосистем. Вероятнее всего, основными положительными следствиями интеграции и унификации цифровых средств в составе единой цифровой образовательной среды будут являться повышение эффективности использования цифровых ресурсов обучающимися и педагогами, упрощение технической интеграции через стандартные цифровые телекоммуникационные комплексы, развитие современных образовательных технологий и новых методов обучения, поддержка

персонализации обучения и воспитания, а также, что немаловажно, развитие у педагогов готовности и потребности в осуществлении всех видов своей профессиональной деятельности с разумной опорой на появляющиеся цифровые средства и технологии.

Список литературы

1. *Атанасян С. Л.* Моделирование информационной образовательной среды педагогического вуза. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2008. № 2. С. 17–22.
2. *Атанасян С. Л.* Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза / С. Л. Атанасян, С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун // Информационная образовательная среда. Теория и практика. Бюллетень. Вып. 2. М.: РАО, Ин-т содержания и методов обучения, Центр информатики и информационных технологий в образовании, 2007, 72 с.
3. *Вайндорф-Сысоева М. Е.* Цифровое образование: особенности терминологии // Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки: материалы Международной Интернетконференции «Виртуальная реальность современного образования. VRME2018», г. Москва, 8–11 октября 2018 г. / под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой [Электронное издание]. Москва: МПГУ, 2019. 101 с. С. 93–99.
4. *Григорьев С. Г.* О разработке учебника "Информатизация образования" / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун // Вестник МПГУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 4. С. 24–28.
5. *Заславский А. А.* Построение индивидуальной траектории обучения информатике с использованием электронной базы учебных материалов / А. А. Заславский, В. В. Гриншкун // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2010. № 3. С. 32–36.
6. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. 192 с.
7. Как построить цифровую образовательную среду. URL: https://klever-ok.ru/2017/05/24/kushnir_digital_edu/ (Дата обращения: 12.03.2024).
8. *Кондаков А. М.* Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А. М. Кондаков, И. С. Сергеев // Педагогика. 2021. Т. 85, № 1. С. 5–24.
9. *Кузнецов А. А., Суворова Т. Н.* Развитие методической системы обучения в условиях информатизации образования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 12. С. 182–187.
10. *Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И.* Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. 1996. № 5. С. 24–26.
11. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения 25.02.2024)
12. *Плаксина И. В.* Экопсихологический подход к исследованию образовательной среды педагогического института / И. В. Плаксина, В. И. Панов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 1. С. 29–35.
13. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/?ysclid=lu6wmf1be387249918> (дата обращения 07.03.2024).
14. *Раquitina Е. А., Лыскова В. Ю.* Информационные поля в учебной деятельности // Информатика и образование. 1999, № 1. С. 19–25.
15. *Суворова Т. Н.* Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности, функции и перспективы разви-

тия / Т.Н. Суворова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2015. № 1. С. 85–99.

16. Суворова Т.Н. Электронные образовательные ресурсы как компонент современной информационно-образовательной среды / Т.Н. Суворова // Информатика и образование. 2014. № 3(252).

17. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения 12.03.2024).

18. Филиппов В.М. Трансграничное образование / В.М. Филиппов, Г.А. Краснова, В.В. Гриншкун // Платное образование. 2008. № 6. С. 36–38.

19. Шунина Л.А. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности педагогов, работающих по программам Международного бакалавриата / Л.А. Шунина // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2-ух частях, Москва, 25 января 2020 года. Том Ч. 1. Москва: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2020. С. 316–319.

20. Ministerial declaration on the digital economy: innovation, growth and social prosperity URL: <http://www.oecd.org/sti/ieconomy/Digital-Economy-Ministerial-Declaration-2016.pdf> (Дата обращения: 17.03.2024).

References

- Atanasyan S. L. Modelirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza. // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. — 2008. № 2. S. 17–22.
- Atanasyan S. L. Teoreticheskie osnovy formirovaniya informacionnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza / S. L. Atanasyan, S. G. Grigor'ev, V. V. Grinshkun // Informacionnaya obrazovatel'naya sreda. Teoriya i praktika. Byulleten'. Vyp. 2. M.: RAO, In-t sodержaniya i metodov obucheniya, Centr informatiki i informacionnyh tekhnologij v obrazovanii, 2007, 72 s.
- Vajndorf-Sysoeva M. E. Cifrovое образование: osobennosti terminologii // Virtual'naya real'nost' sovremennoгo obrazovaniya: idei, rezul'taty, ocenki: materialy Mezhdunarodnoj Internetkonferencii «Virtual'naya real'nost' sovremennoгo obrazovaniya. VRME2018», g. Moskva, 8–11 oktyabrya 2018 g. / pod obshch. red. M. E. Vajndorf-Sysoevoy [Elektronnoe izdanie]. — Moskva: MPGU, 2019. — 101 s. — S. 93–99.
- Grigor'ev S. G. O razrabotke uchebnika "Informatizaciya obrazovaniya" / S. G. Grigor'ev, V. V. Grinshkun // Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. — 2005. — № 4. — S. 24–28.
- Zaslavskij A. A. Postroenie individual'noj traektorii obucheniya informatike s ispol'zovaniem elektronnoj bazy uchebnyh materialov / A. A. Zaslavskij, V. V. Grinshkun // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. — 2010. — № 3. — S. 32–36.
- Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M. Teoriya obucheniya v informacionnom obshchestve. M.: Prosveshchenie, 2011. — 192 s.
- Kak postroit' cifrovuyu obrazovatel'nyuyu sredu. URL: https://klever-ok.ru/2017/05/24/kushnir_digital_edu/ (Data obrashcheniya: 12.03.2024).
- Kondakov A. M. Metodologiya proektirovaniya obshchego obrazovaniya v kontekste cifrovoy transformacii / A. M. Kondakov, I. S. Sergeev // Pedagogika. — 2021. — T. 85, № 1. — S. 5–24.
- Kuznecov A. A., Suvorova T. N. Razvitie metodicheskoy sistemy obucheniya v usloviyah informatizacii obrazovaniya // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. — 2014. — № 12. — S. 182–187.
- Lebedeva V. P., Orlov V. A., Panov V. I. Praktiko-orientirovannye podhody k razvivayushchemu obrazovaniyu // Pedagogika. 1996. № 5. S. 24–26.
- Pasport prioritetnogo proekta «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii». URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgiAN89vZbUUtmuF5IZYfTivOAG.pdf> (data obrashcheniya 25.02.2024)
- Plaksina I. V. Ekopsihologicheskij podhod k issledovaniyu obrazovatel'noj sredy peda-

- gogicheskogo instituta / I. V. Plaksina, V. I. Panov // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2016. — Т. 9, № 1. — С. 29–35.
- Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 7 dekabrya 2020 g. № 2040 «О provedenii eksperimenta po vnedreniyu cifrovoj obrazovatel'noj sredy». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/?ysclid=lu6wmfl1be387249918> (data obrashcheniya 07.03.2024).
 - *Rakitina E. A., Lyskova V. YU.* Informacionnye polya v uchebnoj deyatel'nosti // Informatika i obrazovanie. 1999, № 1. S. 19–25.
 - *Suvorova T. N.* Sovremennaya informacionno-obrazovatel'naya sreda: terminologicheskij aspekt, struktura, vozmozhnosti, funkcii i perspektivy razvitiya / T. N. Suvorova // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. — 2015. — № 1. — С. 85–99.
 - *Suvorova T. N.* Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak komponent sovremennoj informacionno-obrazovatel'noj sredy / T. N. Suvorova // Informatika i obrazovanie. — 2014. — № 3(252).
 - Federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (data obrashcheniya 12.03.2024).
 - *Filippov V. M.* Transgranichnoe obrazovanie / V. M. Filippov, G. A. Krasnova, V. V. Grinshkun // Platnoe obrazovanie. — 2008. — № 6. — С. 36–38.
 - *Shunina L. A.* Cifrovye obrazovatel'nye resursy v deyatel'nosti pedagogov, rabotayushchih po programmam Mezhdunarodnogo bakalavriata / L. A. SHunina // Gorizonty i riski razvitiya obrazovaniya v usloviyah sistemnyh izmenenij i cifrovizacii: Sbornik nauchnyh trudov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii v 2-uh chastyakh, Moskva, 25 yanvarya 2020 goda. Tom CH. 1. — Moskva: Nekommercheskoe partnerstvo «Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya», 2020. — С. 316–319.
 - Ministerial declaration on the digital economy: innovation, growth and social prosperity — URL: <http://www.oecd.org/sti/ieconomy/Digital-Economy-Ministerial-Declaration-2016.pdf>. — (accessed: 17.03.2024).

Сведения об авторах:

Гриншкун Вадим Валерьевич — академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента информатизации образования, институт цифрового образования Московского городского педагогического университета.

Суворова Татьяна Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией развития цифровой образовательной среды Центра развития образования

Шунина Любовь Андреевна — кандидат педагогических наук, доцент департамента информатизации образования института цифрового образования Московского городского педагогического университета

Information about Autors:

Vadim V. Grinshkun — Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Informatization of Education, Institute of Digital Education

Tatiana N. Suvorova — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the laboratory of Digital Education Environment, Education Development Center

Liubov A. Shunina — candidate of pedagogical science, Assistant professor of the Department of Informatization of Education, Institute of Digital Education.

Обзор практик и тенденций подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей в Российской Федерации*

Золотарева А. В.¹, Груздев М. В.²

^{1,2} Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»,

¹ E-mail: ang_gold@mail.ru

² E-mail: rector@yspu.org

¹ ORCID: 0000-0002-7096-1005

² ORCID: 0000-0001-5603-0864

Аннотация. Исследование, представленное в данной статье, направлено на решение следующих исследовательских вопросов: в каких регионах РФ и в каких вузах и колледжах, по каким специальностям, профилям и программам ведется подготовка кадров для сферы ДОД; какие условия обучения предлагаются и каковы тенденции развития процесса подготовки кадров для сферы ДОД в РФ. Для ответа на поставленные вопросы в статье предложен нормативный анализ приоритетов государственной образовательной политики в сфере ДОД и в области ее кадрового обеспечения; приведен теоретический анализ степени разработанности исследуемой проблемы; раскрыты подходы и методы ее исследования. Описана методика анализа сайтов вузов и колледжей, представлены и проанализированы сравнительные статистические данные исследований, проведенных в 2014, 2018 и в 2024 годах. Для сбора данных были проанализированы сайты вузов и колледжей во всех регионах РФ, охарактеризовано актуальное состояние, выявлены тенденции и сформулированы предложения по решению проблемы подготовки кадров для сферы ДОД в РФ.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров; дополнительное образование детей, высшее образование, среднее профессиональное образование; статистический анализ; тенденции подготовки кадров.

* Статья подготовлена в рамках Государственного задания ЯГПУ им. К. Д. Ушинского на 2024 год от Минпросвещения РФ, номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000 на реализацию НИР «Исследование эффективных моделей и практик подготовки и непрерывного профессионального развития педагогических работников сферы воспитания и дополнительного образования детей»

Review of practices and trends in training personnel for the field of additional education for children in the Russian Federation

Zolotareva Angelina¹, Gruzdev Mikhail²

^{1,2} Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», Yaroslavl, Russian Federation

¹ E-mail: ang_gold@mail.ru

² E-mail: rector@yspu.org

¹ ORCID: 0000-0002-7096-1005

² ORCID: 0000-0001-5603-0864

Abstract. *The study presented in this article is aimed at solving the following research questions: in which regions of the Russian Federation and in which universities and colleges, in what specialties, profiles and programs is personnel training for the sphere of additional education conducted; what training conditions are offered and what are the trends in the development of the process of personnel training for the sphere of additional education in the Russian Federation. To answer the questions posed, the article offers a normative analysis of the priorities of the state educational policy in the sphere of additional education and in the area of its staffing; a theoretical analysis of the degree of development of the problem under study is provided; approaches and methods for its study are disclosed. The methodology for analyzing the websites of universities and colleges is described, comparative statistical data of studies conducted in 2014, 2018 and 2024 are presented and analyzed. To collect data, the websites of universities and colleges in all regions of the Russian Federation were analyzed, the current state was characterized, trends were identified and proposals were formulated to solve the problem of personnel training for the sphere of additional education in the Russian Federation.*

Keywords: *training of teaching staff; additional education for children; higher education; secondary vocational education; statistical analysis; trends in personnel training.*

Введение

Сфера дополнительного образования детей (далее — сферы ДОД) в активно развивается в системе образования Российской Федерации (далее — РФ). Сегодня она является элементом системы образования, и реализует свои самостоятельные задачи в обучении, воспитании и развитии детей за пределами федеральных государственных образовательных стандартов. Большие образовательные возможности сферы ДОД отмечены в государственной образовательной политике РФ, которая определила ведущую роль дополнительного образования детей в системе общего образования [19].

В последние годы подготовлен ряд нормативно-правовых документов,

регламентирующей деятельность и определяющих государственные приоритеты, как в сфере ДОД Российской Федерации, так и в области ее кадрового обеспечения:

— *Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»* определяет дополнительное образование как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании [16];

Национальный проект «Образование» предполагает создание новых возможности для обучения по основным и дополнительным общеобразовательным программам цифрового, естественно-научного, технического и гуманитарного профилей (в т.ч. в сельской местности и малых городах), создание высокооснащенных ученико-мест, в т.в. детских технопарков «Кванториум», IT-кубов, «Точек роста» (ФП «Современная школа»); увеличение доли охват детей дополнительным образованием до 82% к 2030 г., внедрение сертификатов ДОД в рамках системы персонализированного финансирования ДОД во всех субъектах РФ (ФП „Успех каждого ребенка“); вовлечение граждан Российской Федерации в систему патриотического воспитания (до 36% к 2030 г.) (ФП „Патриотическое воспитание») [11];

— *Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года* направлена на определение приоритетов развития ДОД в Российской Федерации до 2030 года, в т.ч., развитие инфраструктуры региональных систем для формирования единого образовательного пространства ДОД; обновление содержания и методов дополнительного образования для обеспечения доступности ДОД; создание эффективных моделей интеграции и преемственности программ общего и дополнительного образования; совершенствование системы персонализированного учета и персонализированного финансирования в региональной целевой модели ДОД и др. [15];

— *Целевая модель развития региональных систем дополнительного образования детей* определяет конкурентные условия для совершенствования сферы ДОД в регионах РФ, в т.ч., в государственных (муниципальных), частных организациях, организациях реального сектора экономики средствами формирования эффективной межведомственной и межуровневой системы сетевого взаимодействия с использованием

инфраструктурных, материально-технических и кадровых ресурсов системы образования; повышения вариативности, качества и доступности дополнительных общеобразовательных программ, их интеграции с основными общеобразовательными программами; формирования индивидуальных учебных планов обучающихся; обеспечение равного доступа к дополнительным общеобразовательным программам для различных категорий детей в соответствии с их образовательными потребностями и индивидуальными возможностями; а также формирования системы кадрового обеспечения сферы ДОД, включающей непрерывное повышение профессионального мастерства педагогических работников [13];

— *Методические рекомендации по формированию механизмов обновления содержания, методов и технологий обучения в системе ДОД* подготовлены с целью создания условий для реализации механизмов обновления содержания, методов и технологий обучения в сфере ДОД, направленных на повышение качества дополнительного образования детей, формирование их функциональной грамотности и компетентностей, связанных с эмоциональным, физическим, интеллектуальным, духовным развитием. Приоритетом обновления содержания и технологий дополнительных общеразвивающих программ должно стать создание условий для вовлечения детей в практику глобального, регионального и локального развития общества и реального сектора экономики; развития культуры межнационального общения, лидерских качеств, финансовой, правовой и медиа-грамотности; использования сетевых коммуникаций в реальной и виртуальной среде; формирования у обучающихся навыков, связанных с эмоциональным, физическим, интеллектуальным, духовным и нравственным развитием человека, разделяющего российские традиционные ценности [12];

Анализ государственной образовательной политики указывает на то, что сфера ДОД в РФ активно развивается на опыте внешкольного образования и воспитания, сформированного на предыдущих этапах развития системы образования России в XX и начале XXI века. Во всех субъектах РФ созданы региональные системы дополнительного образования детей, начал формироваться муниципальный социальный заказ на реализацию современных дополнительных общеобразовательных программ. Созданы модельные и муниципальные центры дополнительного образования, открыты Кванториумы, центры-ITКубы, центры по выявлению и поддержке одаренных детей, оснащаются новые места ДОД, обновляется

инфраструктура ДОД, в том числе, в сельской местности [5]. При этом происходит обновление тематики и способов организации дополнительных общеобразовательных программ по направлениям в соответствии с современным уровнем социально-экономического развития страны, в том числе, в сфере креативных индустрий, арт-технологий по видам искусств и жанрам художественного творчества, методам театральной педагогики, креативных компетенций в мире спорта и спортивной индустрии, адаптивной физической культуре, интеллектуальных видах спорта, в медиаобразовании и медиаграмотности, креативном лидерстве, кросскультурном лидерстве и взаимодействии и др. [7].

Таким образом, мы видим, что изменения в содержании и организации дополнительного образования детей повлекло за собой целый ряд изменений в требованиях к уровню профессионализма педагогических кадров, работающих в этой сфере, и способных обеспечить государственный, региональный, муниципальный и личностный заказ на современные программы ДОД. Предъявляются новые требования к формированию комплекса профессиональных компетенций педагога сферы ДОД: предметных, метапредметных, личностных [9]. А также возникает необходимость построения единой системы подготовки и научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров [21].

Поэтому подготовка педагогических кадров для сферы ДОД является сегодня весьма актуальной и требует внесения изменений в программы высшего или среднего профессионального образования по укрупненной группе направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», в т.ч., по специальности среднего профессионального образования 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования».

По данным статистики, полученной в исследованиях НИУ «Высшая школа экономики», среди педагогов, работающих в сфере ДОД, 83,1% имеют высшее образование, в том числе 53,7% окончили специалитет, 19,2% — бакалавриат, 8,4% — магистратуру, 1,8% имеют ученую степень. Педагоги прошли подготовку по разным профилям, в т.ч., 31,6% — «образование и педагогика», 27% — «культура и искусство», 21,7% — «дополнительное образование», 15,9% — «физкультура и спорт»; 87% педагогов, не имеющих высшего или среднего профессионального педагогического образования, прошли курсы повышения квалификации по педагогическим специальностям и 19,6% — профессиональную

переподготовку [10].

Следует сделать акцент на то, что деятельность педагогов сферы ДОД реализуется в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (далее — ПС ПДО), который определяет единые требования к реализации обобщенных трудовых функций: преподавание по дополнительным общеобразовательным программам (далее — ДООП); организационно-методическое обеспечение реализации ДООП; организационно-педагогическое обеспечение реализации ДООП [14].

Целью данной статьи является выявить динамики и тенденций процесса подготовки кадров для сферы ДОД в организациях высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации.

Для получения необходимых результатов, были поставлены следующие *исследовательские вопросы*:

— в каких регионах РФ и в каких организациях высшего образования (далее — вузах) и среднего профессионального образования (далее — колледжах) в настоящее время ведется подготовка кадров для сферы ДОД?

— по каким специальностям, профилям и программам ведется подготовка кадров сферы ДОД в вузах и колледжах?

— какие условия обучения предлагаются в вузах и колледжах для подготовки кадров сферы ДОД (очное-заочное обучение, стоимость обучения и др.)?

— какова динамика и тенденции развития процесса подготовка кадров для сферы ДОД в РФ?

Метология и методы исследования.

Ретроспективные исследования отечественного опыта построения системы подготовки и профессионального развития педагогических кадров для сферы ДОД говорит о том, что до начала XXI века система профессионального образования РФ практически не предлагала программ подготовки педагогов дополнительного образования, ни в вузах, ни в колледжах. Это обстоятельство осложняло развитие кадровой инфраструктуры организаций, реализующих программы ДОД [6].

Изучение проблемы развития кадрового потенциала системы дополнительного образования детей на рубеже XX–XXI века вели немногие отечественные ученые (В. А. Березина, Р. У. Богданова, В. П. Голованов, Е. Б. Евладова, А. В. Егорова, А. В. Золотарева, О. Е. Лебедев, Н. А. Соколова,

А. И. Щетинская и др.). Общие выводы данных исследований говорят о том, что, несмотря на видимые и очевидные попытки обеспечить сферу ДОД профессиональными кадрами, к концу XX века, кадровая инфраструктура ДОД не сложилась в устойчивую государственную систему. Основными современными проблемами ее формирования можно назвать потребность в реализации программ подготовки в вузах и колледжах, организации непрерывного профессионального развития педагогических работников, обеспечение их вхождения в профессию [18], индивидуализацию и дифференциацию процесса повышения их профессионального мастерства, влияние рыночных отношений на процессы организации ДОД в разных ведомствах государственного и частного сектора, а также потребность в повышении социального статуса и решении социальных проблем педагогов сферы ДОД [8]. А также актуализирована необходимость формирования готовности педагогов сферы ДОД к решению разнообразных задач творческого развития и профессионального становления детей с разными образовательными потребностями и возможностями (одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и социальными проблемами) [20].

Исследования, проведенные И. С. Ивановым и А. В. Золотаревой на постсоветском и европейском пространстве, говорят о том, что на международном уровне нет опыта подготовки кадров для сферы ДОД, как в системах среднего профессионального, так и высшего образования [2]. Россия составляет исключение, где в последние годы активно формируется опыт и реализуются программы подготовки специалистов, бакалавров и магистров для сферы ДОД.

Эмпирический анализ отечественного опыта позволяет увидеть, что к 2024 году в РФ сложилась определенная ситуация подготовки кадров для сферы ДОД: специалистов со средним специальным образованием, бакалавров и магистров с высшим образованием. Сегодня важно выявить и понять, какие практики подготовки кадров реализуются успешно, какие тенденции формируются, какие проблемы и барьеры возникают.

Методологическую основу исследования современной системы подготовки кадров для сферы ДОД составляют представленные ниже подходы.

Компетентностный подход, в основе которого лежит идея открытого заказа на содержание образования (И. А. Зимняя, В. Д. Шадриков, В. И. Байденко, К. Г. Митрофанов, А. В. Соколова, Ю. Г. Татур, Т. М. Ковалёва и др.). Для сферы ДОД этот подход важен тем, что в качестве результата

образования должна рассматриваться не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных профессиональных, социальных, жизненных ситуациях. Компетентностный подход позволяет установить равновесие между образованием и требованиями в разных сферах социальной и экономической жизни общества. Использование компетентностного подхода позволяет определить необходимый и достаточный набор компетенций (специальных профессиональных, метапредметных, личностных), которые надо формировать у педагога сферы ДОО в соответствии с требованиями ПС ПДО, ФГОС высшего образования и ФГОС среднего профессионального образования, а также с государственным заказом на ДОО [3].

Уровневый подход. Уровневый подход (Н. П. Ансимова, И. Ю. Тарханова, В. В. Юдин и др.) в нашем исследовании позволяет определить компетенции, которыми педагог может овладеть на разных уровнях подготовки кадров: от среднего профессионального до высшего и дополнительного профессионального образования. При этом, освоение профессии рассматривается на разных уровнях, как наращивание компетенций в процессе организации усложняющейся профессиональной деятельности [17], а также через созданий условий для непрерывного профессионального развития кадров [1].

Межведомственный подход (К. А. Овчинникова, В. А. Сухомлинский, Н. Ф. Яковлева, В. Д. Ячменев, и др.). Современная сфера ДОО сегодня реализуется в разных ведомствах (образования, культуры, спорта) и государственно-частных формах, поэтому особо актуальной стала проблема согласования межведомственных требований к подготовке кадров. Использование межведомственного подхода в исследовании состояния и проблем подготовки педагогических кадров для сферы ДОО, позволяет определить обеспеченность этими кадрами организаций разных ведомств, реализующих программы ДОО, а также выявить возможности вузов и колледжей предлагать основные образовательные программы для подготовки кадров образования, культуры, спорта и других ведомств [4].

Для получения статистических данных, представленных в данной статье, был проведен анализ сайтов вузов и колледжей всех Федеральных округов и регионов Российской Федерации. Анализ включил в себя следующие показатели: представленность регионов, городов в регионах, название и тип вуза, ссылка на сайт, наименование специальности, про-

фия и программы подготовки, изучаемые дисциплины, формы, сроки и стоимость обучения, присваиваемая квалификация.

Проведение данного исследования позволило определить динамику и тенденции в построении системы подготовки кадров для сферы ДОД в РФ, используя и сравнивая данные предыдущих исследований 2014 и 2018 г.г., а также данные, полученные в результате анализа сайтов вузов и колледжей РФ в 2024 году.

Результаты исследования

Проведение исследования 2024 года позволило продолжить сбор данных, начатый в 2014 и 2018 годах. Таким образом, полученные результаты позволяют судить о динамике создания условий в РФ для подготовки педагогических кадров сферы ДОД в последние 10 лет в вузах и колледжах.

По данным статистики, подготовка педагогов дополнительного образования в 2014 году велась всего в 39 колледжах и в 9 вузах России [6]. Чтобы узнать, как изменилась ситуация в 2018 и 2024 годах, были изучены сайты вузов и колледжей во всех регионах РФ на предмет выявления, реализуемых ими программ подготовки кадров для сферы ДОД. Сравнительные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количество вузов и колледжей, реализующих программы подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей в регионах РФ

Год	Программы подготовки в колледже			Программы подготовки в вузе								
	Кол-во регион.	Кол-во колледж.	Кол-во программ	1-профильный бакалавриат			2-х профильный бакалавриат			магистратура		
				Кол-во регион.	Кол-во вузов	Кол-во программ	Кол-во регион.	Кол-во вузов	Кол-во программ	Кол-во регион.	Кол-во вузов	Кол-во программ
2014	-	36	-	5	5	5	4	4	6	1	1	2
2018	23	37	69	30	42	42	30	42	70	15	17	32
2024	41	81	111	17	21	32	54	79	206	11	17	22

Анализ статистических данных, приведенных в табл. 1, позволяет

увидеть динамику создания условий для подготовки кадров сферы ДОД в колледжах и вузах РФ и сделать следующие общие выводы:

— в целом можно отметить положительную динамику наращивания программ подготовки кадров для сферы ДОД в системе профессионального образования РФ;

— значительно увеличилось (почти в 2 раза) количество программ среднего профессионального образования, предлагаемых колледжами, и программ бакалавриата по двум профилям, предлагаемых вузами (увеличение почти в 3 раза);

— несколько уменьшились предложения программ однопрофильного бакалавриата, что объяснимо слишком общим подходом к подготовке педагогов, недостаточной ориентацией на профили и направленности ДОД;

— вызывает тревогу уменьшение предложений программ магистратуры, в то время, как деятельность педагога сферы ДОД с метапредметными и личностными результатами обучающихся по современным направлениям и новым профессиям в разных социально-экономических сферах, требует повышенного уровня педагогической и психолого-педагогической подготовки.

Ниже представим анализ по уровням образования, содержанию образования и условиям обучения (форма, продолжительность, стоимость обучения и др.).

В условиях *реализации ФГОС среднего профессионального образования* ведется подготовка специалистов для сферы ДОД по укрупненной группе направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», по специальности среднего профессионального образования 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования». Анализ данных позволяет сделать вывод, что колледжи практически в 2 раза увеличили свои предложения по подготовке кадров для сферы ДОД (с 37 колледжей до 81; и с 69 программ до 111 программ подготовки).

В рамках данного направления колледжами осуществляется подготовка кадров для сферы ДОД по следующим основным направлениям: социально-педагогическая деятельность; хореография; музыкальная деятельность; театральная деятельность; техническое творчество; физкультурно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность; изобразительная деятельность и декоративно-прикладное искусство; сценическая деятельность; эколого-биологическая деятель-

ность; педагогика дополнительного образования (общая подготовка).

Хотелось бы отметить, что тематика программ, в основном, традиционная, но в отдельных колледжах представлена достаточно актуальная тематика: «Медиакультурные технологии, организация работы средств массовой информации в образовательном учреждении»; «Педагогика дополнительного образования, область обучения — сценическая деятельность (цирковая деятельность)»; «Педагогика дополнительного образования, область обучения — социально-педагогическая деятельность, туристско-краеведческая деятельность, техническое творчество» и др.

Колледжи реализуют обучение как в очной, так и в заочной или дистанционной форме; как за счет бюджетных средств, так на коммерческой основе. Поступление ведется на базе основного общего образования — на базе 9 классов (длительность обучения в очной форме составляет 3 года 10 мес, при очно/заочной — 4 года 10 мес, при заочной и дистанционной от 3 лет 10 мес до 4 лет 10 мес), а также среднего общего образования — на базе 11 классов (длительность обучение при очной форме составляет 2 года 10 мес., при очно/заочной — 3 года 10 мес, при заочной и дистанционной — от 3 лет 5 мес до 3 лет 10 мес).

Программы обучения, реализующиеся на базе 9 классов, составляют 69,88% от общего числа, а на базе 11 классов — 30,12%. Из них по формам обучения: на базе 9 классов — очная форма — 91,38%; заочная, дистанционная — 7,76%; очная/заочная — 0,86%; на базе 11 классов: очная — 48%; заочная — 46%; очная/заочная — 6%. То есть, для обучающихся на базе 9 классов преобладает очная форма обучения, а для более старших студентов, на базе 11 классов — заочная форма обучения. Средневзвешенная стоимость обучения в колледже по специальности 44.02.03 Педагогика дополнительного образования на коммерческой основе составляет 77142,08 руб./год (от 25 000 руб./год до 211 000 руб./год).

Выпускник колледжа, прошедший обучение по профилям подготовки в сфере ДОД, может быть трудоустроен в образовательные организации на должности: педагог-организатор, педагог дополнительного образования, преподаватель, тренер-преподаватель.

В условиях **реализации ФГОС высшего образования** ведется подготовка бакалавров и магистров в рамках укрупненной группы направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

При этом, можно увидеть несколько вариантов *подготовки бакалавров* для сферы ДОД:

— первый вариант — *однопрофильный бакалавриат* по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», 4 года обучения (приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N121 (ред. от 08.02.2021), подготовка к деятельности в культурно-просветительской или социально-педагогической сфере. А также подготовка педагогов-психологов для сферы ДОД по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N122);

— второй вариант — *двухпрофильный бакалавриат* по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки, 5 лет обучения)» (Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N125), подготовка в рамках первого профиля — освоения преподавания разных общеобразовательных предметов предметов и сфер педагогической деятельности, и второй профиль — дополнительное образование разных направленностей. Такой подход расширяет варианты будущего трудоустройства и социально защищает выпускника вуза.

Анализ основных образовательных программ высшего образования уровня *однопрофильного бакалавриата* показал, что подобных программ в России немного. Более того, в 2024 году количество программ однопрофильного бакалавриата уменьшилось — с 42 до 32 и они реализовались только в 17 регионах РФ, 21 вузе.

В рамках направления 44.03.01 «Педагогическое образование» российскими вузами осуществляется подготовка бакалавров для сферы ДОД по представленным ниже основным программам: педагогика дополнительного образования; дополнительное образование и организация досуговой деятельности; дополнительное образование в области хореографии, в области графического дизайна и компьютерной графики, в области эстрадно-джазового искусства, в области вокального искусства, в области туристско-краеведческой деятельности и др.; организация работы с детьми и молодежью; общее и дополнительное образование в предметной области технология; музыкальная педагогика (в сфере основного общего и дополнительного образования); тренерская деятельность в дополнительном образовании и фитнес-индустрии; направленности); театральная деятельность и медиакоммуникация.

По специальности 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» реализуются следующие программы бакалавриата: психология и педа-

гогика дополнительного образования; педагог-психолог; психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Образовательные организации высшего образования реализуют обучение в очной, заочной а также очно-заочной формах, как за счет бюджетных средств, так на коммерческой основе. Так, по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»: 60% обучается очно, 40% — заочно; по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»: 42,86% — очно, 14,25% — очно-заочно, 42,86% заочно.

Во всех вузах стоимость программ обучения варьируется в зависимости от формы их реализации. Самая высокая стоимость наблюдается у программ очной формы (309 000 руб./год), более доступные по стоимости — заочные программы обучения (74000 руб./год).

Анализ программ *уровня двухпрофильного бакалавриата* позволил выявить динамику подготовки бакалавров по совмещенным профилям и увидеть, что двухпрофильная модель пятилетнего бакалавриата подготовки кадров для сферы ДОД пользуется большим спросом и реализуется в 2024 году в 54 регионах РФ, в 79 вузах России, которые предлагают 206 программ бакалавриата с двумя профилями подготовки, что почти в 3 раза больше, чем было предложено вузами в 2018 году (70 программ).

Интерес к двухпрофильным программам бакалавриата сегодня обусловлен необходимостью интеграции общего и дополнительного образования, а также задачами обновления тематики, способов организации и формируемых компетенций в рамках дополнительных общеобразовательных программ по направленностям в соответствии с современным уровнем социально-экономического развития страны. Например, в *технической направленности* — особую актуальность приобретают компетенции работы с искусственным интеллектом, большими данными, новыми информационными технологиями, робототехникой; в *художественной направленности* — компетенции креативных индустрий, арт-технологий по видам искусств и жанрам художественного творчества, методы театральной педагогики и др.; в *физкультурно-спортивной направленности* — формирование креативных компетенций в мире спорта и спортивной индустрии, адаптивной физической культуре и спорте, интеллектуальных видах спорта и др.; в *социально-гуманитарной направленности* — медиаобразование и медиаграмотность, креативное

лидерство, кросскультурное лидерство и взаимодействие и др.. Кроме того, совершенствование сферы ДОД требует уровневой организацией ДОД, новых форматов взаимодействия участников образовательных отношений, учет современной детской субкультуры, обеспечение равного доступа разных целевых категорий детей к качественному дополнительному образованию [7].

В современной практике вузов России можно назвать следующие, наиболее интересные и актуальные варианты интеграции профилей подготовки педагогов общего, дошкольного и дополнительного образования: информатика и дополнительное образование (системы искусственного интеллекта); история и дополнительное образование (экскурсионная и анимационная деятельность в туризме); педагогика и психология дошкольного образования и дополнительное образование (анимационная деятельность и арт-технологии); технология и дизайн; технология и робототехника; изобразительное искусство и цифровые технологии; филологическое образование и дополнительное образование (в области медиакоммуникаций); изобразительное искусство и 3D-моделирование; изобразительное искусство и креативные индустрии; социальная педагогика и дополнительное образование (медиа-информационная грамотность); изобразительное искусство и дизайн мультимедиа; театральное искусство и медиакоммуникации в креативных индустриях; физическая культура и дополнительное образование (адаптивное физическое воспитание); игропедагогика и информатика; хореографическое образование и театральная педагогика; дополнительное образование и технологии обучения в цифровой образовательной среде и др.

Содержательный анализ основных образовательных программ (ООП) подготовки бакалавриатов для сферы ДОД в рамках двух профилей позволяет увидеть следующие проблемы: во многих ООП приоритет отдается основному профилю (в названии он указывается первым), которому отводится 4 года обучения, за последний год, чаще всего, остается для профиля «Дополнительное образование», что не обеспечивает необходимого качества профессиональной подготовки педагога дополнительного образования. Кроме того, сочетание некоторых профилей имеет слабую совместимость и обоснованность с точки зрения дальнейшего трудоустройства выпускника бакалавриата; в учебных планах обнаруживается непропорциональное соотношение дисциплин двух профилей, как по содержанию, так и о формам организации

обучения [8]. Таким образом, проблема сочетания двух профилей требует более научно обоснованной проработанности программ двухпрофильного бакалавриата.

В практике своей деятельности вузы реализуют обучение по программам двухпрофильного бакалавриата в очной, заочной, а также очно-заочной формах, как за счет бюджетных средств, так и на коммерческой основе. В рамках специальности 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» на территории РФ реализуются программы по различным формам обучения в следующем процентном соотношении: очная — 75,24%, заочная — 21,36%, очно-заочная — 3,40%.

Стоимость программ двухпрофильного бакалавриата варьируется в зависимости от формы их реализации. Освоение программ в очной форме обучения варьируется от 85951 руб./год. до 297000 руб./год; в заочной форме — от 32420 руб./год. до 214000 руб./год.

Выпускник программы бакалавриата по направлениям 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профилю «Дополнительное образование» может быть трудоустроен на должность педагога дополнительного образования, педагога-организатора, преподавателя или тренера-преподавателя, педагога-психолога в организации системы образования (организацию дополнительного образования детей, организацию дошкольного образования, общеобразовательную школу, организацию СПО), организации системы культуры (школы искусств, музыкальные или художественные школы и студии), организации системы спорта (спортивные школы), организации государственно-частного сектора и др.

Подготовка *магистров для сферы ДОД* может осуществляться в рамках ФГОС высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. N126), а также в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. N127)

В рамках программ магистратуры по направлению «Педагогическое образование» можно готовить профессионала высокого уровня к научно-методической деятельности в сфере ДОД (методист, старший методист); к управленческой деятельности в сфере ДОД; к педагогической

деятельности по социально-психологическому сопровождению детей разного возраста и особенностей развития (одаренных детей или детей с ограниченными возможностями).

Анализ ситуации подготовки магистров в 2024 году позволил выявить только 22 магистерских программы подготовки кадров дополнительного образования, которые реализуются в 11 регионах, 17 вузах. Эти данные позволяют сделать вывод, что интерес в реализации магистерских программ для сферы ДОД падает (их кол-во по сравнению с 2018 годом уменьшилось с 32 до 22 программ). Однако среди немногих предложений мы можем наблюдать интересную тематику магистерских программ, направленных на реализацию современных задач государственной образовательной политики: проектное обучение и робототехника в образовательных учреждениях; режиссура театрализованных программ и образовательных проектов; управление в системе дополнительного образования детей; музейная педагогика и мировая художественная культура; мультилингвальные технологии раннего развития детей; игропедагог в системе общего и дополнительного образования; информатика, робототехника и прикладные исследования в области информационных технологий; психолого-педагогическое сопровождение физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности; психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования; и др. Анализ названий программ дает представление о том, что дополнительное образование в одних вузах изучается комплексно и целостно, а в других, фрагментарно, как элементы отдельных педагогических функций, слабо связанных между собой.

В рамках магистерских программ по специальности 44.04.01 «Педагогическое образование» можно увидеть, что несколько преобладает очная форма обучения: очно обучается 63,16% магистров; заочно — 31,58%; дистанционно — 5,26%. А в рамках специальности 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» магистерские программы реализуются в большинстве случаев заочно или дистанционно, что видно из их соотношения: очная — 14,28%; заочная — 42,86%; очная/заочная — 42,86%.

Стоимость обучения по магистерским программам в разных вузах разных регионов варьируется от 41 100 руб./год до 400 000 руб./год.

Выпускник магистерской программы подготовки кадров для сферы ДОД может быть трудоустроен на должность методиста муниципальной

методический службы, института или центра повышения квалификации работников образования, руководителя образовательной организации, системы образования (организацию дополнительного образования детей, организацию дошкольного образования, общеобразовательную школу, организацию СПО), системы культуры (школы искусств, музыкальные или художественные школы и студии), спорта (спортивные школы), организации государственно-частного сектора и др. Магистр в сфере ДОД может вести педагогическую деятельность в объединениях для детей с особыми образовательными потребностями или в инновационных сферах дополнительного образования и по новым профессиям социально-экономических направлений развития РФ.

Анализ практик подготовки магистров для сферы ДОД позволил отметить некоторые недостатки магистерских программ: уменьшается внимание к проблемам методической, управленческой, инновационной деятельности педагога высокой квалификации. Таким образом, мы видим, что, небольшое количество магистерских программ не решают пока проблему обеспечения необходимого повышенного качества профессиональной и педагогической деятельности педагогов в сфере ДОД.

Заключение

Анализ результатов исследования, представленный в данной статье позволяет сделать вывод о том, что в опыте вузов и колледжей РФ наблюдается положительная тенденция в развитии процесса подготовки кадров для сферы ДОД. Каждая основная образовательная программа вуза или колледжа является уникальной, отражает заявленную специфику сферы ДОД, а также особенности и накопленный опыт региона, где она разрабатывалась и применяется.

Практики подготовки педагогов для сферы ДОД направлены на обеспечение готовности выпускников вузов и колледжей к работе по одной из направленностей дополнительного образования или на решение задач социализации, воспитания и развития разных целевых групп детей. Поэтому, подготовка специалистов, бакалавров и магистров сферы ДОД ставит задачу обеспечения комплексной подготовки выпускников к решению педагогических задач, как реализации направленностей ДОД и предметных областей общего образования, так и в интеграции программ общего и дополнительного образования детей. Таким образом, наиболее актуальной особенностью подготовки педагогов

дополнительного образования является обеспечение и развитие интегративных эффектов в подготовке педагогических кадров на основе преемственности общего и дополнительного образования, различных профилей профессионального обучения, расширения и развития внутрипрофильных и межпредметных связей, наращивание профессиональных компетенций выпускника с выходом на новые цели и уровни его профессиональной деятельности.

Межпрофильное, межпредметное, межуровневое взаимодействие в подготовке педагогических кадров для сферы ДОД играет важную роль в обеспечении прикладной направленности освоения образования, формировании единого образовательного пространства, в рамках которого обучающийся получит возможность строить свой индивидуальный образовательный маршрут.

Таким образом, в РФ достаточно успешно решается задача подготовки педагогов сферы ДОД, есть предпосылки к созданию новых условий непрерывного образования педагогических кадров на основе консолидации научно-практического, педагогического, информационного, потенциала организаций среднего профессионального и высшего образования. Дальнейшего исследования требует обращение к системе дополнительного профессионального образования, в рамках которой расширяются возможности построения единой системы научно-методического сопровождения профессионально развития педагогов сферы ДОД.

Список литературы:

1. Ансимова Н.П., Тарханова, И. Ю. Системогенез педагогической деятельности как методология обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагога // Педагогика. 2021. Т. 85. № 9. С. 87–94.
2. Золотарева А.В. Кадры внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза. М.: Де`Либри, 2021. 68 с.
3. Золотарева А. В. Профессиональный стандарт «педагог дополнительного образования детей и взрослых: проблемы и решения. М.: ООО „Русское слово — учебник“, 2020б. 192 с.
4. Золотарева А.В., Кашина О. В. Реализация принципа межведомственного взаимодействия при подготовке кадров для сферы дополнительного образования детей. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 7. С. 50–57
5. Инфраструктура дополнительного образования детей: тенденции обновления и возможности эффективного использования / Т. А. Мерцалова (научная редакция), С. Г. Косарецкий, М. Е. Гошин, П. А. Бочкарева; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2024. 116 с.
6. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей: коллективная монография /

под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. 443 с.

7. Косарецкий С.Г., Золотарева А.В., Ложинова А.Н., Павлов А.В., Баринов, С.Л. Концепция обновления содержания и технологий дополнительного образования детей в области реализации дополнительных общеобразовательных программ туристско-краеведческой направленности // ИССЛЕДОВАТЕЛЬ /RESEARCHER. 2020. № 1 (29). С. 14–45

8. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей: учебное пособие / А. В. Золотарева [и др.]; под научной редакцией А. В. Золотаревой. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2022. 239 с.

9. Мухамедьярова Н.А. Организационно-педагогические условия формирования метапредметных компетенций у будущих педагогов системы дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 18–26. DOI: 10.20323/1813–145X-2021–5–122–18–26

10. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий, К. М. Анчиков и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 228 с.

11. Паспорт Национального проекта «Образование» (утвержден Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 3 сентября 2018 г. № 10), Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (дата обращения 26.08.2024 г.)

12. Письмо Минпросвещения России от 29.09.2023 N АБ-3935/06 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по формированию механизмов обновления содержания, методов и технологий обучения в системе дополнительного образования детей Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-29092023-n-ab-393506-o-metodicheskikh/> (дата обращения 26.08.2024 г.)

13. Приказ Министерства просвещения РФ от 3 сентября 2019 г. № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей». Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73078052/> (дата обращения 26.08.2024 г.)

14. Приказ Минтруда России от 22.09.2021 № 652н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог дополнительного образования детей и взрослых“». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=414971> (дата обращения: 20.08.2024)

15. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. N678-р Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/> (дата обращения 26.08.2024 г.)

16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 26.08.2024 г.)

17. Юдин, В. В. Ценности личности в свете деятельностного и уровневого подходов // Известия ВГПУ. 2022. № 2 (165). С. 16–26

References

1. *Ansimova, N. P., Tarkhanova, I. Yu.* Systemogenesis of pedagogical activity as a methodology for ensuring the continuity of the results of various levels of teacher training // *Pedagogy*. 2021. Vol. 85. No. 9. Pp. 87–94.

2. *Zolotareva, A. V.* Personnel of extracurricular education in the countries of the former Soviet Union. Moscow: De`Libri, 2021. 68 p

3. *Zolotareva, A. V.* Professional standard «teacher of additional education for children and adults: problems and solutions. М.: ООО „Russkoe slovo — учебник», 2020. 192 p.

4. *Zolotareva, A. V., Kashina, O. V.* Implementation of the principle of interdepartmental interaction in the training of personnel for the field of additional education for children. // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2015. No. 7. P. 50–57
5. Infrastructure of additional education for children: trends in updating and possibilities for effective use / T. A. Mertsalova (scientific editor), S. G. Kosaretsky, M. E. Goshin, P. A. Bochkareva; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. M.: National Research University Higher School of Economics, 2024. 116 p.
6. The concept and models of training, retraining and advanced training of personnel for the field of additional education for children: collective monograph / under the scientific editorship of A. V. Zolotareva. Yaroslavl: Publishing house of Yaroslavl State Pedagogical University, 2014. 443 p
7. *Kosaretsky, S. G., Zolotareva, A. V., Loginova, A. N., Pavlov, A. V., Barinov, S. L.* The concept of updating the content and technologies of additional education for children in the field of implementing additional general educational programs with a tourist and local history focus // RESEARCHER. 2020. No. 1 (29). P. 14–45
8. Methodology of continuous professional development of personnel in the field of additional education for children: a teaching aid / A. V. Zolotareva [et al.]; under the scientific editorship of A. V. Zolotareva. 2nd ed., corrected and enlarged. Moscow: Yurait Publishing House, 2022. 239 p.
9. *Mukhamedyarova, N. A.* Organizational and pedagogical conditions for the formation of meta-subject competencies in future teachers of the additional education system // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2021. No. 5 (122). Pp. 18–26. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-5-122-18-26
10. Main trends in the development of additional education for children / T. A. Mertsalova, S. G. Kosaretsky, K. M. Anchikov et al.; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. M.: National Research University Higher School of Economics, 2023. 228 p.
11. Passport of the National Project «Education» (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects, minutes of September 3, 2018, No. 10), Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (date of access 08/26/2024).
12. Letter of the Ministry of Education of Russia dated 09/29/2023 N AB-3935/06 «On methodological recommendations» (together with «Methodological recommendations for the formation of mechanisms for updating the content, methods and technologies of teaching in the system of additional education for children Access mode: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-29092023-n-ab-393506-o-metodicheskikh/> (date accessed on 26.08.2024)
13. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated September 3, 2019 No. 467 «On approval of the Target Model for the development of regional systems of additional education for children». Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73078052/> (date of accessed on 26.08.2024)
14. Order of the Ministry of Labor of Russia dated 22.09.2021 No. 652n «On approval of the professional standard „Teacher of additional education for children and adults». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=414971> (date accessed: 20.08.2024)
15. Order of the Government of the Russian Federation of March 31, 2022 N678-r On approval of the Concept for the development of additional education for children until 2030 and the action plan for its implementation. Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/> (date of access 08/26/2024)
16. Federal Law of 12/29/2012 No. 273-FZ «On Education in the Russian Federation» Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access 08/26/2024)
17. *Yudin, V. V.* Personal Values in Light of Activity-Based and Level-Based Approaches // Izvestiya VSPU. 2022. No. 2 (165). P. 16–26
18. *Gruzdev, M. V., Ivanova, E. O., Tarkhanova, I. Yu.* Continuous pedagogical education:

value orientations of entry into profession // Perspectives of Science and Education. 2022. № 1 (55). P. 25–41. DOI: 10.32744/pse.2022.1.2

19. *Zolotaryova, A. V.* Children's Supplementary Education in Russia in the 21st Century [Text]: Teaching Aid. Prague-Yaroslavl: EAICY-the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. 2013. 111 p.

20. *Zolotareva, A. V., Ansimova, N. P., Gruzdev, M. V., Gyseva, N. A., Pikina A. L.* Teacher performance with gifted children in the assessments of children, parents and teachers. *Estudos & Práticas*. 2020. № 1. P. 1–12.

21. *Zolotareva, A. V., Bayborodova, L. V., Gruzdev, M. V., Kharisova, I. G.* Ensuring the unity of the federal system of scientific and methodological support for teacher professional development: Opportunities and risks. *Obrazovanie i nauka*. 2023. № 25 (9). P. 12–43. DOI: 10.17853/1994–5639–2023–9–12–43

Информация об авторах

Золотарева Ангелина Викторовна — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Груздев Михаил Вадимович — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент

Information About Authors

Zolotareva Angelina — Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor

Gruzdev Mikhail — Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Associate Professor

Воспитательный потенциал современных форм организации дополнительного образования

Гончарова¹ О.В.

¹ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия

¹goncharova-rao@internet.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к организации дополнительного образования подрастающего поколения на примере одной из наиболее эффективных его форм — клубных объединений. Дается характеристика особенностей и преимуществ дополнительного образования в сравнении с базовым в процессе становления личности, ее воспитания и развития. Выделяются различные формы дополнительного образования, как контекстного, высокомотивированного, междисциплинарного образования, имеющего ярко выраженный вариативный и индивидуализированный характер.

Описывается одна из актуальных в настоящее время социально-культурных проблем современного общества — проблема организации свободного времени и подходы к формированию навыков его самостоятельной организации и безопасного использования в детском и юношеском возрасте.

Рассматриваются возможности клубных объединений, как одного из социальных институтов воспитания подрастающего поколения, создающего условия для занятий в свободное время, для общения со сверстниками и взрослыми на основе общих интересов, обеспечивающего социализацию, приобретение и обогащение социального опыта, самореализацию личности, предоставляющего возможности для реализации непрерывного воспитательно-образовательного процесса.

Выделяются этапы вовлечения детей и молодежи в клубную деятельность. Описываются типы современных клубных объединений, педагогические условия организации работы клубов на основе социально-экологического подхода, функции и формы организации работы, отвечающие потребностям современной молодежи.

Ключевые слова. Воспитание, дополнительное образование, досуг, клубные объединения, самореализация, свободное время, социализация, социально-культурное пространство клуба, формы социальной активности.

Educational Potential of Modern Forms of The Organization of Additional Education

Goncharova¹ Olga V.

¹Russian Academy of Education, Moscow, Russia

goncharova-rao@internet.ru

Abstract. The article discusses modern approaches to organizing additional education for the younger generation using the example of one of its most effective forms — club associations. Characteristics are given of the features and advantages of additional education in comparison with basic education in the process of personality formation, its upbringing and development. Various forms of additional education are identified as contextual, highly motivated, interdisciplinary education, which has a pronounced variable and individualized nature.

One of the currently pressing socio-cultural problems of modern society is described — the problem of organizing free time and approaches to developing the skills of its independent organization and safe use in childhood and adolescence.

The possibilities of club associations are considered as one of the social institutions for educating the younger generation, creating conditions for activities in free time, for communication with peers and adults on the basis of common interests, ensuring socialization, acquisition and enrichment of social experience, self-realization of the individual, providing opportunities for the implementation of continuous educational process.

The stages of involving children and youth in club activities are highlighted. The types of modern club associations, pedagogical conditions for organizing the work of clubs based on a socio-ecological approach, functions and forms of organizing work that meet the needs of modern youth are described.

Keywords. Education, additional education, leisure, club associations, self-realization, free time, socialization, social and cultural space of the club, forms of social activity.

В современной социокультурной ситуации развития подрастающего поколения наблюдается целый ряд негативных тенденций, связанных с духовно-нравственной дезориентацией, потерей духовной самобытности культуры, обусловленной заимствованием несвойственных российскому обществу образа жизни, культурных и нравственных ценностей и как следствие, обесцениванием культурных и нравственных ценностей в обществе, в детско-молодежной среде.

Кроме того, социально-экономическое развитие общества, разработка и реализация новых технологий обучения и воспитания связаны с необходимостью создания условий для формирования инициативной, конкурентоспособной, адаптивной личности, способной нестандартно мыслить, подготовленной к жизни в высокотехнологичном, быстроменяющемся мире с одной стороны и подготовки кадров, которые способствовали бы этому — с другой.

В качестве одного из наиболее эффективных средств развития этих качеств, предотвращения процессов деградации культуры и противостояние появлению в обществе спроса на ее низкопробные образцы, выделяют различные формы дополнительного образования, как контекстного, высокомотивированного, междисциплинарного образования, имеющего ярко выраженный вариативный и индивидуализированный характер, основой которого является самостоятельный выбор вида деятельности, привлекательного для человека, удовлетворяющего познавательные интересы, потребности в общении со сверстниками. Установлении социальных связей, обеспечивающего саморазвитие, самореализацию и самоопределение на основе общности интересов. [1, 5]

Дополнительное образование, как компонент системы непрерывного образования, реализуется в свободное время и поэтому имеет ряд существенных преимуществ в сравнении с базовым образованием, в частности:

- школьная деятельность часто не способствует актуализации интересов и творческого потенциала детей и молодежи;
- система образования не «успевает» за новыми, быстро меняющимися вызовами времени, так как не способна быстро реагировать на них и требует длительной подготовки всех участников образовательного процесса к ним;
- неформальные группы детей и молодежи очень распространены, поскольку для них характерны простота общения и благоприятные условия для самовыражения и самореализации всех членов;
- безграничный потенциал для создания «ситуации успеха» для каждого участника, что способствует формированию личности, позитивному восприятию себя как основы для укрепления личностного достоинства;
- практико-ориентированность, обеспечивающая привлекательность и эффективность осуществляемой деятельности, разностороннее развитие личности.

Дополнительное образование, являясь уникальным образовательным сообществом, выступает зоной перспективного развития каждого человека, его субъектности и самоопределения и предоставляет дополнительные возможности для интеллектуального, духовного, творческого и физического развития. [4, 5, 9]

Благодаря сверхнормативности дополнительное образование спо-

способствует решению ряда задач:

- обеспечивает расширение предметных знаний по актуальным для человека образовательным запросам, развитие коммуникативных умений и овладение дополнительными способами осуществления деятельности и общения;

- создает условия для появления мотивации в образовательной деятельности, для самопроявления и самореализации в сферах, которые не могут быть реализованы в школьном образовании;

- позволяет создать ситуацию успеха, формируя личностное достоинство, обеспечивает разносторонность, привлекательность и результативность деятельности благодаря практико-ориентированности;

- выступает зоной перспективного развития каждого человека, его субъектности и самоопределения; предоставляет дополнительные возможности для интеллектуального, духовного, творческого и физического развития. [2, 4]

Следует отметить, что отсутствие системной работы в организации культурно-воспитательного процесса детей и юношества, свободного времени, досуга приводит к возникновению неконструктивных форм его использования, препятствует позитивной социализации, и как следствие — появление разнообразных видов девиантного поведения, социально неодобряемых форм поведения, а также бессистемное и неконтролируемое использование Интернет-ресурсов.

Вместе с тем свободное время выступает с одной стороны одним из важных факторов становления личности, ее воспитания и образования, с другой — показателем уровня ее культурного и духовного развития, средством социально-культурного проектирования. При этом содержание досуга человека тесно связано с его духовным богатством и социальным самочувствием и удовлетворенностью своим свободным временем. [9, 10]

Следует отметить, что вследствие социально-экономического кризиса конца XX века в отличие от воспитания, организуемого и контролируемого образовательными учреждениями, контроль сферы досуга со стороны соответствующих социальных структур был ослаблен, а часто и вовсе отсутствовал, что негативно отражалось на процессе комплексного воспитания подрастающего поколения.

В настоящее время в современной социокультурной ситуации, наблюдающейся в обществе востребовано безопасное и эффективное использование людьми свободного времени. Поскольку это в большой

степени определяет возможности самореализации, создает условия для самореализации и развития творческого и духовного потенциала как формирующейся личности, так и общества в целом. [7, 9, 10]

В детском и юношеском возрасте, возрасте формирования мировоззрения, нравственных убеждений, стремления к самостоятельности и независимости досуг становится действенным инструментом влияния на все сферы развития личности, пространством ее жизнедеятельности и межличностного взаимодействия, отличающегося от взаимодействия в учебном процессе, удовлетворяющим значимые в этом возрасте потребности в эмоциональном контакте, психологическом комфорте, нереализованность которых часто приводит к асоциальному поведению. Поэтому необходимо как можно более целенаправленно, полноценно и результативно подходить к использованию социально-педагогического потенциала свободного времени, досуга. [2, 11, 12]

С педагогической точки зрения формирование в детском и юношеском возрасте умений самостоятельной организации свободного времени, умений его безопасно использовать выделяют как важную социально-культурную проблему.

Именно поэтому в качестве ведущей педагогической задачи при организации досуговой деятельности выделяют необходимость формирования умений и навыков самоорганизации, которые могут впоследствии применяться и в других областях деятельности. В досуговой деятельности, благодаря ее нерегламентированности создаются благоприятные условия для проявления и реализации человеком своей индивидуальности, для самостоятельного выбора и самоопределения, что способствует формированию способности к самоорганизации, самоконтроля. [1]

Один из исследователей в области культурно-досуговой деятельности Ю. А. Стрельцов на основе своих изысканий выявил, что любой вид досуга, свободного времяпрепровождения не только способствует восстановлению сил, но и создает благоприятные условия как для развития способностей, так и для воспитания, образования [10]

При этом в развлечениях достигается эмоциональная разрядка, а познание способствует обогащению кругозора, социально-культурному развитию и присвоению культурных ценностей, эмоциональному и духовно-нравственному воспитанию, стимулированию интеллектуальной деятельности и познавательной активности растущего человека. [8]

Досуг дает возможность развивать многие стороны личности, спо-

способствуя ее самореализации. В правильно организованной досуговой деятельности становится возможной социально-педагогическая поддержка и сопровождение социально-культурного развития личности, поскольку в досуговой деятельности удовлетворяется одна из базовых потребностей подросткового и юношеского возраста — потребность в неформальном общении и взаимодействии, в эмоциональных контактах, в сопереживании, в отличие от четко регламентированного учебного процесса. К числу базовых потребностей этого возраста также относятся стремление к независимости, свободе выбора и свободе самовыражения, психологическому комфорту. Депривация этих потребностей ведет к появлению демонстративного, а зачастую и асоциального поведения. [5, 6]

Микросоциум, формирующийся в досуговой деятельности, предоставляет возможности формирующейся личности экспериментировать с различными социальными ролями, усваивать идеалы, нормы, эталоны, принятые в обществе, но не всегда доступные по различным причинам в пространстве школы и семьи. Именно эти факторы обеспечивают благоприятную среду для социализации. Кроме того, характерные для досуговой деятельности самостоятельность, добровольность и свобода выбора удовлетворяют

При этом следует отметить, что досуг, являясь частью свободного времени, привлекает молодежь именно его нерегламентированностью и добровольностью выбора его различных форм, демократичностью, эмоциональной окрашенностью, возможностью сочетать в нем физическую и интеллектуальную деятельность, творческую и созерцательную, производственную и игровую. Кроме того, следует отметить, что для значительной части молодых людей социальные институты досуга являются ведущими сферами социально-культурной интеграции и личностной самореализации.

В качестве одной из наиболее эффективных форм дополнительного образования подрастающего поколения, реализуемого в сфере досуга выделяют клубные объединения как альтернативные неорганизованному досугу формы, способствующие самоорганизации, личностному самоопределению, самораскрытию его членов, где на передний план встает общение с близкими по интересам людьми, обеспечивающие широкие возможности для социальных проб, недоступных в условиях семьи и школы, ориентированные на социально-педагогическую поддержку, воспитание подрастающего поколения в процессе неформального об-

щения на основе предпочтительных видов деятельности. [1, 2, 13]

В документе «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» клубные формы работы определяются как организация досуговой и социально-педагогической деятельности по различным направлениям (художественно-прикладное и техническое творчество, гражданско-патриотическое, физкультурно-спортивное, социально-педагогическое), предоставляющая возможность вовлечения молодежи в социально значимые и активные виды досуговой деятельности.

Именно в клубных объединениях, как разновидности существующих в обществе социальных институтов, обеспечивающих в процессе самоорганизации молодежи в условиях непрерывного воспитательно-образовательного процесса:

- социализацию посредством социальных проб, приобретение и обогащение опыта социального взаимодействия и партнерства;
- формирование готовности к различным формам коммуникации, умений отстаивать свое мнение и уважать мнение других, принимать на себя ответственность;
- возможность с пользой провести свободное время в процессе неформального общения со сверстниками и взрослыми на основе общих интересов и увлечений, возможность личностной самореализации. [3, 7, 11].

Говоря об организации деятельности клубных объединений, культурно-досуговых мероприятий в настоящее время, следует отметить, что потребности их потенциальных участников очень сильно изменились. Работать прежними методами уже невозможно, а новые либо еще не появились, либо только начинают складываться.

В этой ситуации до недавнего времени часто шли по пути механического воспроизведения западных аналогов, не учитывая, что они зачастую не соответствуют российскому менталитету.

В настоящее время появляется осознание того, что совершенствование данного направления работы связано с несколькими факторами: необходим критический анализ того, что уже накоплено отечественной и зарубежной педагогической наукой, чтобы выявить те формы работы, которые можно использовать в современных условиях, с одной стороны, и собственные творческие поиски в организации досуга и свободного времени современной молодежи [1, 8].

В этой связи следует отметить, что внимание исследователей и педагогов-практиков направлено на разработку педагогических технологий досуговой деятельности, связанных с организацией развивающего образа жизни на основе создания обучающей и развивающей среды, с применением комплекса психолого-педагогических методов социализации личности и актуализацию ее социально-адаптивных возможностей. Кроме того, важно, чтобы разрабатываемые технологии можно было применять в различных организациях соответствующей направленности, в иных социальных условиях [11, 12].

Исследователями отмечается, что при организации работы клубов важно ориентироваться на построение развивающего образа жизни, обучающих и воспитывающих сред, создания комплекса психолого-педагогических инструментов эффективного и целостного воздействия на личность с целью ее социализации, повышения социально-адаптивных возможностей, с опорой на критический анализ отечественного опыта и творческое использование без механического подражания зарубежному опыту организации досуга с учетом нашего менталитета и собственные поиски [3, 11].

Содержание работы клубных объединений традиционно определяют в соответствии с различными направлениями организации социально-культурной и социально-значимой досуговой деятельности — технические, гражданско-патриотические, художественно-прикладные, спортивные виды досуговых практик и пр [2, 7, 12].

Выделяют несколько этапов вовлечения детей и молодежи в деятельность клубных объединений.

1. Обобщение и анализ информации о количестве, возрасте, предпочитаемых занятиях предполагаемых участников, наличии лидеров среди них, о существующих молодежных коллективах, о наличии учреждений социально-культурной инфраструктуры — стадионов, бассейнов и т.п.

2. Обобщение и анализ информации о культурных запросах и интересах предполагаемых участников с использованием материалов анкетирования, опросов бесед и т.п.

По результатам анализа необходимо разделить предполагаемых участников в зависимости от предпочитаемого времяпрепровождения на две группы в соответствии с творчески-созидательным или пассивно-созидательным типом личности. Работу с каждой группой важно осуществлять на основе соответствующего организационно-методического обеспечения.

3. Работа по вовлечению в предпочитаемые культурно-досуговые социально значимые виды деятельности пассивно-созерцательного типа и создание социально-культурной развивающей среды для творчески-созидательного типа [8, 10].

Анализ литературы по проблеме позволяет выделить ряд педагогических условий организации работы клубных объединений на основе социально-экологического подхода.

1. Соответствие руководителя клубного объединения как центральной фигуры воспитательного процесса и носителя традиций и ценностей, определенному социально-профессиональному портрету, предполагающее владение научно-технологическими основами организации воспитательного процесса, осознание и понимание смысла и предназначения клуба как пространства самореализации молодежи, осознание себя как соучастника, а не организатора деятельности клуба, что более соответствует возрастным особенностям и предпочтениям молодежи.

Руководитель клубного объединения как специалист, осуществляющий социально-культурную деятельность, является определяющим звеном воспитательно-образовательного процесса, так как именно он транслирует цели, традиции, идеалы, являясь их носителем. Именно он обладает профессиональным мастерством как комплексом научных знаний и технологических умений. Это выражается прежде всего в том, чтобы грамотно подобрать и применить комплекс средств, форм и методов, позволяющих наиболее эффективно решить поставленные задачи, вызвать интерес и желание участвовать в различных видах культурно-досуговой деятельности. Это зависит прежде всего от знания особенностей участников клубного объединения, их проблем и потребностей. Кроме того, необходимо иметь четкое представление о различных процессах, происходящих в среде детей и молодежи, чтобы предлагать им разнообразные формы досуга, отвечающие их интересам и потребностям и избежать появления социально-культурной пассивности и негативной установки к досуговой деятельности в последующем.

2. Отсутствие большого возрастного разрыва между руководителем и участниками клуба как условие понимания особенностей молодежи, происходящих в молодежной среде процессов, чтобы способствовать реализации молодежных идей и проектов, предлагать современные формы досуга, организации пространства взаимодействия, отвечающие их интересам и потребностям в независимости и самостоятельности,

замечать возникающие молодежные идеи и проекты и не препятствовать их реализации

Кроме того, руководителю клубного объединения необходимо понимать предназначение, педагогический и социологический смысл организации досуга и свободного времени детей и молодежи, важность их участия в клубной работе [11, 12].

3. Включение молодежи в организацию, планирование и осуществление деятельности клубного объединения, коммуникативной стороны взаимодействия, основанных на их инициативе, самостоятельности, открытой творческой среде.

Выделяют несколько подходов в реализации данного условия:

Привлечение молодежи к работе уже функционирующего клубного объединения в соответствии с интересами в области какой-либо практической деятельности художественно-эстетической, технической или спортивной направленности, объединяющей педагогов, специалистов соответствующего профиля в области культуры, науки или спорта, благодаря чему складывается особая социально-культурная образовательная среда, предполагающая посещение мастерских, студий и пр., или выполнения собственного проекта.

— Создание для участников клуба пространства неформального, свободного взаимодействия и общения, предполагающего мониторинг со стороны организаторов в процессе организованных ими различных культурно-образовательных мероприятий, видов досуга или предоставление участникам клубного объединения площадки — «фризоны» для свободного времяпрепровождения с возможностью поиграть в различные настольные или компьютерные игры и т.п. При этом участники сами устанавливают правила коммуникации за соблюдением которых следит сотрудник в качестве модератора.

— Поддержка новых, несистемных практик, социокультурных инноваций в системе воспитания. Участники клуба, руководствуясь общей идеей, организуют деятельность своего клубного объединения, реализуя собственные инновационные проекты

В этой связи важным условием выступает готовность руководителей клубов к организации пространства в соответствии с существующими в молодежной среде тенденциями, связанными с самостоятельностью и активностью участников в организации и развитии клубного объединения.

4. Вовлечения молодежи в клубную деятельность важно осуществлять на основе получения информации о них: изучения культурных запросов и интересов (анкетирование, беседы и т.п.) с целью формирования состава клубов разной направленности и характера осуществления деятельности (творческо-созидательный или пассивно-созерцательный типы личности); выбор направленности в зависимости от типа личности [3, 7, 8].

Продуктивная организация деятельности клуба, реализация различных видов досуга, их многообразия способно кардинально изменить образ и качество жизни подрастающего поколения. Для этого необходимо использовать комплекс современных и традиционных форм организации, показавших свою результативность.

Эффективное функционирование социально-культурного пространства клуба, как комплекса воспитательного, коммуникативного, образовательного, досугового, организационного, информационного и физического пространств, связано с реализацией ряда функций:

— адаптационная функция — организация процесса выбора видов досуговой деятельности, создание условия для ориентации в них при выборе приемлемого направления на основе осознания значимости и проявления эмоционального отношения к их использованию;

— познавательная функция — организация активного досуга и конструирование жизненного пространства детей и молодежи с целью приобретения знаний и формирования социальных и культурных компетенций;

— информационная функция — информирования о традиционных и инновационных формах организации досуга с учетом интересов и культурных предпочтений детей и юношества;

— рекреативная функция — создание представлений у молодежи об отдыхе как необходимом и предпочтительном средстве восстановления физических и духовных сил, о общекультурных эталонах организации досуговой деятельности как основы для инновационных видов интеллектуального, развлекательного, игрового культурного досуга, на их оценивание не только с точки зрения узкопрактических целей, но как возможность совершенствования и личностного развития;

— культуротворческая функция — формирование умений личности активно пользоваться информацией не только для освоения культурных ценностей, но и для оценки собственных действий в различных областях культурной деятельности, в создании собственных проектов, связанных с самовоспитанием, самообразованием и развитием [2, 5, 13].

Реализация данных функций обусловлена рядом факторов, связанных с комплексом различных личностных характеристик участников клубных объединений:

- уровень базовой культуры личности;
- уровень развития эмоционально-волевых качеств;
- отношение к проблемным вопросам организации пространства досуговой деятельности.

Выделяют также ряд ведущих факторов, обеспечивающих реализацию данных функций, уровень базовой культуры личности, уровень развитости эмоционально-волевых качеств участников клубных объединений, их отношение к проблемным вопросам организации досуговой деятельности [2, 6].

Современные клубы могут быть нескольких типов:

- клубы общественно-инициативного характера;
- досуговые объединения (типа фан-клубов, фитнес-клубов и т.п.)
- творческие группы (типа данс-клубов, джаз-бэндов, арт-студий и т.п.);

В них могут проходить различные формы социальной активности, которые можно разделить на несколько групп.

1. Фестивали (видеороликов на социальные темы, рок-фестивали и т.п.), марафоны (в т.ч. благотворительные), масштабные проекты, акции, праздники (в т.ч. фольклорные), выставки, познавательные и просветительские беседы, диспуты, лекции, семинары и т.д.

Организация мероприятий осуществляется в современных форматах: паблик-арт, крауд-арт, арт-кафе, форум-театр, флэш-мобы и т.п.

Целесообразно использование сетевого взаимодействия различных площадок в организации свободного времени:

- в выставочных комплексах, музеях, других общественных пространствах;
- ландшафтные фестивали — мероприятия и анимационные программы на природе в окружении памятников культуры (музыкальные, этнофутуристические, фольклорно-этнографические и т.п.);
- брифинги, научные конференций, тематические вечера;
- конкурсы в формате «Батл», КВН, «Что? Где? Когда?»;
- соревнования скейтбордистов, роллеров, кикскутеров и т.п.;
- игровые программы: интеллектуальные игры, мега-квесты, тим-билдинг, дискуссионные качели, деловые и ролевые игры, игры на вы-

явление различных личностных качеств (лидерских, коммуникативных, творческих и т.п.), жизненной позиции личности, технологические виды досуговых игр (с использованием игровых автоматов, компьютеров, дронов и т.п.);

— шоу программы: игровое шоу (игра по установленным правилам), ток-шоу, концерт-шоу (гала-концерт и т.п.), танцевальное шоу, спортивное шоу, фэшн-шоу, литературное шоу, роллер-шоу, фейерверк-шоу (запуск в небо салютов, воздушных шаров во время праздника) и др.;

— мастер-классы: хенд-мейд, экспериментальный дизайн, оригами, икебана и т.п.;

— посещение театров, концертных залов, встречи-диалоги с интересными людьми, деятелями культуры и искусства и др [3, 6, 9, 14, 15].

2. Любительские сообщества по интересам — хобби-центры, секции, студии, коллективы технической, эстетической, прикладной, военно-патриотической, естественнонаучной, спортивной (фитнес, соревнования, уличный спорт — велотреал, скейтборд, ролики, кикскутеринг, стритбол, туристические поездки и др.) направленности.

Появление в большом количестве в последнее время новых видов и форм деятельности обусловило возникновение клубов компьютерного моделирования, робототехники и т.п.

Появление клубов креативной направленности также обусловлено возникшим в обществе интересом к ряду современных профессий.

3. Создание мест свободного отдыха и общения, игротек.

Традиционно популярны у молодежи досуговые программы рекреационного характера, позволяющие снять утомление, нервное напряжение: дискотеки, посвященные какой-либо актуальной теме, праздничные вечера, вечера знакомств, балы, театрализованные программы с конкурсной программой и т.п.

При этом важна современная организация пространства: психологически комфортная атмосфера, фри-зоны, где можно провести время, играя в бильярд, настольный теннис, компьютерные игры и т.п., используя такие формы неформального общения, как опен-ейр, диджей-батл, караоке-клуб, скилл-парк, воркшоп, медийное интервью, арт-форум, квест-рум, квартирник, и т.п.

4. Оздоровительные культурно-досуговые мероприятия, в число которых входят спортивно-оздоровительные программы, туризм (краеведческий экологический, образовательный и т.п.), беседы с врача-

ми-специалистами, профилактические мероприятия.

5. Создание служб для работы с молодежью, относящейся к «группам риска».

6. Организация объединений для создания временных рабочих мест (типа биржи труда).

7. Организация волонтерского движения, являющегося одним из эффективных средств социально-культурного воспитания детей и молодежи и решающего не только проблемы досуга, но и общества в целом, объединяя культурно-досуговую деятельность и социально-нравственное воспитание [3, 7, 14, 15].

8. В современных условиях одним из видов досуговой деятельности является Интернет, выступающий в качестве важного канала социализации.

С этой целью Интернет широко используется как в домашних условиях, так и в различных компьютерных клубах, залах современных игровых автоматов, Интернет-кафе.

В настоящее время широко используются интернет-технологии для посещения разного рода электронных выставок, виртуальных экскурсий, театральных спектаклей и концертов в режиме онлайн, участия в интернет-соревнованиях, для дистанционного доступа к электронным библиотекам, а также для организации работы клубных объединений (технология TED — презентации, воркшопы, виртуальные сообщества и т.п.).

Использование подобных подходов меняет характер познавательной активности, стимулируя появление потребности в самостоятельном поиске различных Интернет-ресурсов, самосовершенствовании в сфере сетевого взаимодействия, изменяя способы организации досуга, делает этот вид досуга привлекательным средством получения информации [3, 13].

Обобщая отметим, что клубные объединения как компонент системы дополнительного образования выступают координирующим звеном в системе воспитания, культурного развития, социализации и формирования личности детей и молодежи, обусловленным личным интересом и потребностями каждого.

Именно в системе дополнительного образования проявляется педагогический эффект воспитывающего взаимодействия, создаются условия для наиболее полной самореализации личности, проявления ею своих возможностей и способностей.

Список литературы

1. *Азарова, Р.Н.* Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодежи / Р.Н. Азарова // Педагогика. 2005. № 1. С. 27–32.
2. *Белецкая Е. А., Бовкунова Ю. В., Ефремова Н. В.* Социально-культурная деятельность клубных формирований как фактор самореализации подростков в современных условиях. // Современные наукоемкие технологии. — 2019. — № 12 (ч. 1). С. 139–143. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37848> (дата обращения: 15.03.2022).
3. *Богданова, Е. В.* Моделирование деятельности клубных форм дополнительного образования молодежи. // Современное педагогическое образование. 2019. № 1. С. 49–55.
4. *Буйлова, Л. Н.* Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации. // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31). С. 130–134.
5. *Дмитриева А. В., Чавыкина У. Г.* Педагогический потенциал инновационных форм социально-культурной деятельности в процессе воспитания детей и подростков. Учебное пособие для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2018, 111 с.
6. *Доль, О. С.* Социальные технологии организации досуга молодежи (на примере НИУ "БЕЛГУ") / О. С. Доль // Форум молодых ученых. 2018. № 7(23). С. 326–336.
7. *Мирошкина, М. Р.* Клубная деятельность в образовании и воспитании. // Школьные технологии. 2013 № 6 С. 91–100.
8. *Полукаров, В. В.* Теория и практика клубной деятельности, как основа организации досуга современных школьников / В. В. Полукаров // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. № 4(24). С. 134–138.
9. *Попова, А. С.* Сфера досуга молодежи в современном мире. // А. С. Попова. Текст: непосредственный / А. С. Попова // Молодой ученый. 2014. № 11 (70). С. 220–223. URL: <https://moluch.ru/archive/70/12057/> (дата обращения: 15.03.2022).
10. *Стрельцов, Ю. А.* Свободное время и развитие социокультурной деятельности / Ю. А. Стрельцов // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2007. № 2(12). С. 166–175.
11. *Трубников, А. П.* Клубный коллектив в системе факторов формирования социальной ответственности личности старшеклассника / А. П. Трубников // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2011. Том 17. С. 160–164.
12. *Трубников, А. П.* Проблемы социально-нравственного развития студенческой молодежи средствами клубной деятельности / А. П. Трубников // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2013. № 2(17). С. 79–83.
13. *Шарковская, Н. В.* Действующий клуб как культурно-просветительное учреждение и общественная самоорганизация / Н. В. Шарковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств 2018. № 3(83) С. 161–167.
14. *Шарковская, Н. В.* Инновационные формы организации досуга студенческой молодежи / Н. В. Шарковская // Вестник МГУКИ. 2015 № 4(66) С. 136–140.
15. *Цуканова, О. Н.* Традиционные и инновационные социально-культурные технологии в системе организации молодежного досуга в муниципальных центрах / О. Н. Цуканова // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств (см. в книгах). 2013. Т. 195. С. 125–129.

References

- *Azarova, R. N.* Pedagogicheskaya model' organizacii dosuga obuchayushchejsya molodezhi / R. N. Azarova // Pedagogika. 2005. № 1. S. 27–32.
- *Beleckaya E. A., Bovkunova Yu. V., Efremova N. V.* Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' klubnyh

- formirovanij kak faktor samorealizacii podrostkov v sovremennyh usloviyah. // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2019. № 12 (ch. 1). S. 139–143. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37848> (data obrashcheniya: 15.03.2022).
- *Bogdanova, E. V.* Modelirovanie deyatel'nosti klubnyh form dopolnitel'nogo obrazovaniya molodezhi. // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019. № 1. S. 49–55.
 - *Bujlova, L. N.* Sushchnost' i specifika dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v sovremennoj sisteme obrazovaniya Rossijskoj Federacii. // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011. № 6 (31). S. 130–134.
 - *Dmitrieva A. V., Chavykina U. G.* Pedagogicheskij potencial innovacionnyh form social'no-kul'turnoj deyatel'nosti v processe vospitaniya detej i podrostkov. Uchebnoe posobie dlya bakalavrov, obuchayushchihся po napravleniyu podgotovki 51.03.03 Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'. Krasnodar: Krasnodarskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2018, 111 s.
 - *Dol', O. S.* Social'nye tekhnologii organizacii dosuga molodezhi (na primere NIU "BELGU") / O. S. Dol' // *Forum molodyh uchenyh*. 2018. № 7(23). S. 326–336.
 - *Miroshkina, M. R.* Klubnaya deyatel'nost' v obrazovanii i vospitanii. // *Shkol'nye tekhnologii*. 2013. № 6 S. 91–100.
 - *Polukarov, V. V.* Teoriya i praktika klubnoj deyatel'nosti, kak osnova organizacii dosuga sovremennyh shkol'nikov / V. V. Polukarov // *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2012. № 4(24). S. 134–138.
 - *Popova, A. S.* Sfera dosuga molodezhi v sovremennom mire. // A. S. Popova. *Tekst: neposredstvennyj / A. S. Popova // Molodoy uchenyj*. 2014. № 11 (70). S. 220–223. URL: <https://moluch.ru/archive/70/12057/> (data obrashcheniya: 15.03.2022).
 - *Sharkovskaya, N. V.* Dejstvuyushchij klub kak kul'turno-prosvetitel'noe uchrezhdenie i obshchestvennaya samoorganizaciya / N. V. Sharkovskaya // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* 2018 — № 3(83) S.161–167.
 - *Sharkovskaya, N. V.* Innovacionnye formy organizacii dosuga studentcheskoj molodyozhi / N. V. Sharkovskaya // *Vestnik MGUKI*. 2015 № 4(66) S. 136–140.
 - *Strel'cov, Yu. A.* Svobodnoe vremya i razvitie sociokul'turnoj deyatel'nosti / Yu. A. Strel'cov // *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2007. № 2(12). S. 166–175.
 - *Trubnikov, A. P.* Klubnyj kolektiv v sisteme faktorov formirovaniya social'noj otvetstvennosti lichnosti starsheklassnika / A. P. Trubnikov // *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. 2011. Tom 17. S. 160–164.
 - *Trubnikov, A. P.* Problemy social'no-nravstvennogo razvitiya studentcheskoj molodezhi sredstvami klubnoj deyatel'nosti / A. P. Trubnikov // *Bereginya*. 777. Sova: Obshchestvo. Politika. Ekonomika. 2013. № 2(17). S. 79–83.
 - *Tsukanova, O. N.* Tradicionnye i innovacionnye social'no-kul'turnye tekhnologii v sisteme organizacii molodezhnogo dosuga v municipal'nyh centrah / O. N. Cukanova // *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv (sm. v knigah)*. 2013. T. 195. S. 125–129.

Сведения об авторе

Гончарова Ольга Витальевна — кандидат педагогических наук, доцент, аналитик отдела координации научных исследований РАО»

Information about the author

Goncharova Olga Vitalievna — PhD (Education), Associate Professor, analyst of the Advanced Research Department, Russian Academy of Education

УДК: 37.018

Инновационная деятельность как стимул к саморазвитию учителя*

Акишина¹ Е. М., Кашекова² И. Э., Колосова³ С. Н.

¹ ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Российская Федерация;

² Компания «Иннопрактика», Москва, Российская Федерация;

³ ГАОУ ДПО «Московский центр качества образования», Москва, Российская Федерация

¹ eka53.170@gmail.com,

² kashkova@yandex.ru,

³ kolosovacn@mail.ru,

¹ ORCID:0000-0002-1345-5202;

² ORCID:0000-0003-1379-2169;

³ ORCID:0009-0000-2916-9510

Аннотация. В статье рассматривается инновационная деятельность учителя как стимул к его саморазвитию, совершенствованию его профессионализма. В повседневной педагогической деятельности учителям, реализующим инновационные идеи в образовании, приходится избавляться от привычных шаблонов, внедрять, а иногда и самим разрабатывать новые методы и приемы работы с учащимися. Технология «АРТ+» включает алгоритм подготовки учителей к урокам и реализуется в ходе решения коллективом учителей, входящих в проектную группу, предметных и культурно-развивающих задач учебного дня. Именно междисциплинарность, слаженная работа педагогического коллектива, в котором учителя во главу угла ставят не узкие задачи своего предмета (хотя предметные задачи решаются полностью), а развитие ребенка, активизацию познавательных интересов в освоении окружающего мира и ценностные ориентации важна для успешного внедрения технологии «АРТ+» в учебный процесс.

Использование педагогической технологии «АРТ+» при подготовке к урокам предлагается учителям для активизации познавательной деятельности, развития логического и образного мышления, ассоциативной памяти и эмоционально-ценностного отношения к миру обучающихся. В процессе апробации технологии «АРТ+» было подготовлено и проведено более 25 проектов на различные темы. В данной работе представлены и проанализированы результаты апробации педагогической технологии «АРТ+», рассмотрены конкретные примеры использования отдельных методических приемов на уроках в начальной школе в рамках реализации проекта на

* Проект осуществляется при поддержке компании «Иннопрактика»

инновационных площадках Российской академии образования.

Ключевые слова: педагогика, инновации, технология «АРТ+», образ, ассоциация, визуализация, саморазвитие, инновационная деятельность, учебный процесс, междисциплинарность, потенциал искусства.

Innovative Activity As an Incentive For Teacher's Self-Development

Akishina¹ Ekaterina M., Kashekova² Irina E., Kolosova³ Svetlana N.

¹ eka53.170@gmail.com,

² kashekova@yandex.ru,

³ kolosovacn@mail.ru,

¹ ORCID:0000-0002-1345-5202;

² ORCID:0000-0003-1379-2169;

³ ORCID:0009-0000-2916-9510

Abstract. *The article considers the innovative activity of a teacher as an incentive to his self-development, improvement of his professionalism. In their daily teaching activities, teachers who implement innovative ideas in education have to get rid of familiar patterns, introduce, and sometimes develop new methods and techniques of working with students themselves. The ART+ technology includes an algorithm for preparing teachers for lessons and is implemented in the course of solving the subject and cultural-developing tasks of the school day by a team of teachers who are part of the project group. It is the interdisciplinarity, well-coordinated work of the teaching staff, in which teachers prioritize not the narrow tasks of their subject (although the subject tasks are solved completely), but the development of the child, the activation of cognitive interests in the development of the surrounding world and value orientations that is important for the successful introduction of ART+ technology into the educational process.*

The use of ART + pedagogical technology in preparation for lessons is offered to teachers to activate cognitive activity, develop logical and imaginative thinking, associative memory and emotional and value attitude to the world of students. In the process of testing the ART+ technology, more than 25 projects on various topics were prepared and conducted. This paper presents and analyzes the results of the approbation of the ART+ pedagogical technology, considers specific examples of the use of certain methodological techniques in primary school lessons as part of the implementation of the project at the innovative sites of the Russian Academy of Education.

Keywords: *pedagogy, innovation, ART+ technology, image, associations, visualization, self-development, innovative activity, educational process, interdisciplinarity, the potential of art.*

Поиск путей, которые помогут найти универсальный подход, способный обеспечить эффективное взаимодействие учителя с каждым ребенком, активизировать процесс обучения и заинтересованность

учащихся в познании законов науки, человеческого общества, природы постоянно занимает ученых-педагогов, психологов и учителей-практиков.

Работа учителя — сложная и ответственная — всегда в той или иной мере предполагает творческое решение возникающих проблем. Известно, что в педагогической деятельности не может быть однообразия, потому что ученики всегда разные: шумные и тихие, гипердинамичные и заторможенные, коммуникабельные и замкнутые, готовые ловить на лету любую информацию и не желающие воспринимать даже самые простые и доступные знания. И все-таки, если сравнить деятельность учителя, работающего по устоявшемуся годами плану, применяющего из года в год одни и те же технологии и методы, с работой учителя, включившегося в инновационную деятельность, становится очевидным, насколько работа последнего более ответственна и сложна. В то же время для мыслящего человека инновационная работа чрезвычайно интересна, т.к. позволяет совместить научное и практическое видение проблем, процесс решения которых выводит учителя на уровень исследования.

В повседневной педагогической деятельности учителям, реализующим инновационные идеи в образовании, приходится избавляться от привычных шаблонов, внедрять, а иногда и самим разрабатывать новые методы и приемы работы с учащимися. Нередко в инновационной деятельности учитель выходит за границы существующих нормативов, расширяя содержание образования, выдвигая новые требования к своей деятельности и к учебному процессу в целом.

Инновация — дословно переводится с латинского языка как «вхождение в новое», а, как известно, новое в любой сфере либо дополняет старое, либо полностью отвергает его, хотя, как правило, использует как фундамент для своего развития. Таким образом, можно рассматривать инновацию в образовании как деятельность по обновлению содержания, методов и форм учебного процесса, либо его полной перестройке в соответствии с реалиями сегодняшнего дня [10]. Педагогическая инновация направлена на достижение «социально признанных целей средствами, которые еще не были институционализированы в обществе» (Л. В. Веснина) [2].

Учитель, включаясь в инновационную работу, становится специалистом высокого класса, в совершенстве владеющим своим предметом и многообразными педагогическими методами, он умеет найти подход к каждому ребенку и умело разрешить самые сложные ситуации на

уроке. Учитель-инноватор — первопроходец, ему предстоит выявить все плюсы и минусы нового педагогического опыта, определить степень его жизнеспособности и пользы. Именно от такого учителя зависит, будут ли новый подход, методика или технология внедрены в массовую школу.

Педагогическая инноватика, как один из научных разделов педагогики, возникла в середине 80-х годов XX века вместе с появлением движения отечественных учителей-новаторов, создавших и реализовавших на практике инновационные педагогические системы, среди которых особенно выделялись: гуманная педагогика Ш. А. Амонашвили, школа диалога культур В. С. Библера, система развивающего обучения В. В. Давыдова и Эльконина, школа самоопределения А. Н. Тубельского, технология интенсификации обучения В. Ф. Шаталова, школа «погружения» М. П. Щетинина, воспитательная система Е. А. Ямбурга, концепция воспитания искусством Д. Б. Кабалевского и Б. М. Неменского и др.

Именно с этого времени в отечественной педагогике идет активный поиск путей оптимизации содержания образования, а также разработка эффективных педагогических технологий и методик.

На основании собственного положительного опыта общения учащихся с искусством, анализа трудов отечественных и зарубежных философов (Э. В. Ильенков, В. А. Мейдер, А. Ф. Лосев, У. Дж. Т. Митчелл, Л. Н. Столович и др.), психологов (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. А. Криулина, А. А. Мелик-Пашаев, Н. Пезешкиан и др.), ученых-педагогов (Д. Дьюи, Б. Д. Кабалевский, Б. М. Неменский, Б. П. Юсов и др.) мы пришли к выводу, что искусство может стать для образования средоточием подходов, методов, технологий.

В 2021 году в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования была опубликована монография «Каждый предмет преподавать как искусство: комплементарно-семантический подход в образовании» [7], в которой получило подтверждение и научное обоснование выдвинутое ранее положение о том, что «искусство обладает мощным потенциалом в моделировании эффективного образовательного пространства. Языки и методы искусства, используемые как интеграционные механизмы, увеличивают возможность освоения большего количества информации, усиливая эмоциональную насыщенность ее содержания и сжатие по форме, т. е. ее «плотную упаковку» [6. с. 30]. В другой интерпретации эта же мысль проходит работах психологов В. П. Зинченко и А. А. Криулиной [5, 8].

В монографии раскрывается потенциал искусства в организации сообразного современной культуре учебного процесса. Получил теоретическое обоснование комплементарно-семантический подход, позволяющий приблизить формы и методы обучения к современному детству. Механизмом реализации нового подхода послужила кросс-культурная педагогическая технология «АРТ+», модель которой также представлена в монографии [7]. Технология «АРТ+» включает алгоритм подготовки учителей к урокам и реализуется в ходе решения коллективом учителей, входящих в проектную группу, предметных и культурно-развивающих задач учебного дня. Таким образом, утверждается приоритет «практикоориентированной науки» педагогики о котором В. И. Слободчиков говорил еще в 2008 году: «...необходимы исследования, направленные не на открытие новых истин в теоретической педагогике, а на улучшение практического положения дел» [11, с. 15]. В реальности это предполагает соизмерение и синтез многих знаний и ценностей различного статуса и модальности — научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и эстетических. «Однако синтез этих компонентов в исследовательскую программу осуществляется не в рамках и не в форме дисциплинарной монопредметной теории» [там же]. Именно междисциплинарность (не «межпредметность»!) и слаженная работа педагогического коллектива, в котором учителя во главу угла ставят не узкие задачи своего предмета (хотя предметные задачи решаются полностью), а развитие ребенка, активизацию познавательных интересов в освоении окружающего мира и ценностные ориентации важна для успешного внедрения технологии «АРТ+» в учебный процесс.

Апробация и развитие кросс-культурной педагогической технологии «АРТ+» сегодня реализуется в работе учителей двух школ г. Москвы ГБОУ школа № 1257 и ОАНО гимназия «Эллада», являющихся инновационными площадками Российской академии образования и пилотными школами компании «Иннопрактика» (проект «Оценка долгосрочного применения технологии «АРТ+»). Технология направлена на подготовку учителей к интегрированным, развивающим урокам и их проведение. «Кросс-культурный» — в названии технологии говорит о пересечении гуманитарной и естественнонаучных областей знания, науки и искусства, идеи и образа, вербального и визуального способов передачи информации, оппозиционных пар понятий [5, 7]. Название «АРТ+» предлагает учебным предметам «подружиться» с искусством, использовать его

формы и методы в учебном процессе [1].

Известно, что в искусстве, в художественном творчестве главное — художественный образ. Однако «образ» неотъемлемый элемент наглядно-чувственного восприятия мира, как в повседневной жизни, так и в научном творчестве. Отечественный психолог В. П. Зинченко писал: «Человек познает мир образами, а не суммой знаний. Знания упорядочивают, выстраивают образы в систему» [5]. А выдающийся русский философ А. Ф. Лосев утверждал, что «<...> в "образе" нет ровно ничего такого, чего не было бы в "идее". "Образ" — <...> говорит о выраженной "идее" <...> и достаточно только созерцания самого "образа" <...>, чтобы тем самым схватить уже и "идею"». То есть «образ говорит больше, чем «идея» [9, с. 34].

В трудах выдающихся отечественных ученых находит подтверждение тезис о важности образного мышления в жизни человека, необходимости его развития и использования в образовании. Именно на развитие образного мышления, ассоциативной памяти, которая способствует созданию образов, направлена технология «АРТ+». И здесь мы подходим к очень важной проблеме: ассоциации рождаются в сознании человека на основании имеющегося у него жизненного опыта, который у учащихся начальной школы достаточно ограничен, но расширить его можно, вводя ребенка в мир искусства и обогащая небольшой опыт ребенка опытом восприятия жизни людей, живших в разные времена, в разных странах, принадлежавших к разным культурным традициям. Обращение к различным категориям искусства: видам и жанрам, языку художественной выразительности, знакам и символам, эпитетам и метафорам — повысит эмоциональность и образность учебного материала, пробудит ассоциации, сделает его более доступным для ребенка.

Используя технологию «АРТ+» при подготовке к урокам, учителя, работающие в начальной школе, осуществляют совместные проекты. На первом этапе внедрения технологии в работу школ педагогические проекты были «точечными»: группа учителей, работающих в одном классе, выбирала культурно значимую тему, исходя либо из тематики учебного материала, либо с учетом календарных праздников: «День Космоса», «День птиц», «День победы» и др. Такой учебный день проходил в позитивном настрое, дети получали панорамную информацию о событии, взрослые учились планировать и распределять междисциплинарный материал, искать новые сведения, использовать разнообразные методы,

разрабатывать увлекательные задания.

Необходимо отметить, что первоначально работа с учителями представляла определенные сложности, т.к. участие в проектах требовало от них самообучения и дополнительной подготовки к урокам. В. И. Горвая и Н. Ф. Петрова объясняют сложность такой деятельности в первую очередь тем, что: «Она требует большой психологической перестройки педагога. Чтобы перевести учебный процесс из режима функционирования в режим развития, необходимо овладеть новым стилем педагогической деятельности, основанным на сотрудничестве преподавателя и обучающихся, освоить технологии творческой деятельности. <...> В этой связи процесс преодоления и замены старых стереотипов более совершенным опытом деятельности должен осуществляться постепенно, и предполагает прохождение нескольких этапов: формирование проблемного сознания педагогов; программирование инновационной деятельности; реализация программы и закрепление нового опыта» [3]. В нашем случае инновационная деятельность требует еще и подготовки визуального ряда, а главное — умения работать в коллективе, что оказалось совсем не просто. Однако уже после осуществления первого проекта учителя констатировали позитивные сдвиги в своем развитии, в формировании познавательной активности своих учеников, что, безусловно, стимулировало их дальнейшую работу.

В процессе апробации технологии «АРТ+» было подготовлено и проведено более 25 проектов на различные темы (например, в 1 классе: «Как человек научился летать», «Цветы украшение Земли», «Какими бывают звезды», «Буква — слово — настроение», «Город загадок: улица формы, улица цвета, улица похожестей и непохожестей»; во 2 классе: «Удивительный мир Космоса», «Веселые человечки», «Родной язык», «Земля — наш общий дом»; в 3 классе: «Народный календарь», «Традиции семьи»; «В мире птиц», «Сбереги свое здоровье», «Экология Земли», «Пути-дороги»; в 4 классе «Какой бывает «сила», «Художественный мир, сотворенный по законам сказки», «Ожившие стихи», «Героические образы Древней Греции» и др.). Результаты эксперимента продемонстрировали безусловную эффективность предложенной технологии, поскольку и ученики в процессе освоения учебной информации, и учителя в процессе подготовки к проекту были погружены в материал на разных уровнях восприятия: и эмоционально-чувственного, и визуального, и творческого, и бытового, и рационально-логического. То

или иное явление действительности было представлено всесторонне, с привлечением различных методов искусства, среди которых активно использовались: драматургия урока, идентификация, визуализация, эмоциональное переживание, опора на опыт ребенка, ассоциативность, сравнение и сопоставление, интерпретация.

При подготовке педагогического проекта творческая группа учителей использовала следующий алгоритм:

1. Выбор общей темы (идеи, понятия или лейтмотива) проекта;

2. Формулировка цели и задач проекта в целом (на первом этапе мы помогаем определить основные направления содержания, но в перспективе учителя должны овладеть этой методикой полностью и делать все сами);

3. Соотнесение темы и задач конкретного урока (математика, литературное чтение, изобразительное искусство, музыка и др.) по предмету с темой и задачами проекта. Задачи проекта носят общекультурный, развивающий, воспитательный характер и являются дополнительными по отношению к задачам урока по предмету;

4. При подготовке к урокам учителями выстраивается "канва" ("дорожная карта") реализации идеи проекта. Каждый учитель планирует для себя задачи двух типов: предметные (по ФГОС) и общекультурные (любой учебный предмет направлен на освоение культуры). Например, содержание математики понимается не только как цифры/числа и действия с ними, а как часть культуры;

5. Ориентация каждого учителя при подготовке к уроку на другие предметы, с учетом того, что его **урок должен быть логичным продолжением предыдущего урока проекта**. Каждый последующий урок должен закреплять и расширять знания и представления ребенка о мире.

В настоящее время ведется работа по систематизации проектной деятельности учителя, применяющего технологию «АРТ+» при подготовке и проведении уроков. Сформированная система снимет с учителя необходимость придумывать принципиально новые темы проекта, т.к. учитывает все основные позиции учебной программы. В 2024 году планируется создание системы педагогических проектов для 1-х классов. Поскольку 1 класс — это начало вхождения ребенка в мир науки и образования, осмысленного знакомства его с окружающим миром, за основу систематизации в 1 классе мы взяли программу предмета «Окружающий мир». Так как сама специфика данного предмета предпо-

лагает общее знакомство маленького человека с миром и **постепенное расширение знаний** о нем, понимания его законов и ценностей: «Я», «мама», «семья», «Родина», «дом», «книги», «игрушки», «друзья», «город», «природа и природные явления» и т.д. Другими словами, целесообразно в формировании последовательности проектов следовать логике расширения представлений о мире человека от микрокосма («мой мир») к макрокосму («Вселенная»).

Таким образом, были определены темы педагогических проектов (из расчета — один проект в неделю) — всего 34 проекта в 1 классе. Практика показала, что на начальном этапе внедрения такой проект можно осуществлять как при «вхождении» в тему (знакомство с новым понятием, явлением действительности), так и на стадии закрепления и обобщения материала (открытие всех возможных толкований и контекстных значений объекта в разных областях знаний).

Благодаря творческим учителям появляются новые возможности и раскрываются новые перспективы развития проекта. Причем учителя предлагают свои интересные методы и приемы, которыми делятся с коллегами во время проведения круглого стола или конференции. Приведем примеры из программы проектов и интересные находки учителей.

1 класс. 15 неделя

Тема педагогического проекта: **«Как человек научился летать»**.

Лейтмотив дня: воплощение давней мечты человека о небе, свободе, просторе и скорости

Изобразительное искусство. Тема урока: **«Посмотри на небо»**. Небо огромное, бесконечное. Оно бывает приветливым, а бывает и грозным. Художники изображали разные состояния неба (И. Левитан «Над вечным покоем», И. Айвазовский «Хаос. Сотворение мира», Н. Рерих «Небесный бой», «Светлый витязь», Ф. Васильев «Грозовые облака» и др.). Людей издавна влекло небо. Восхищение полетом птиц рождало мечты о быстром и вольном полете в сказках. Положительные герои использовали: ковер-самолет, сапоги-скороходы; отрицательные — ступу или метлу. Герой мог превратиться в комара, в сокола, героини в голубку или кукушечку. Любование облаками, плывущими по небу и создаваемые ими образы в воображении человека. Художественная деятельность: изображение пастелью на тонированной бумаге облака, напоминающего очертаниями животное (И.Э. Кашекова «Изобразительное искусство» 1 кл. с. 82–85).

Русский язык. Тема урока: «**Как человек научился летать**». Описание летательных аппаратов. Самолет, вертолет, воздушный шар, дирижабль и др. Первая ракета. Конструктор С. П. Королев. Буква «Э» — аэроплан, аэробус. Стихотворение Я. Акима (В. Г. Горецкий и др. Русский язык. 1 кл. ч. 2, с. 54–55).

Математика. Тема урока: «**Закрепление изученного материала (сложение и вычитание в пределах 10)**». Задача учащихся, выполнив математические задания, отправить все, изображенные на классной доске самолёты и ракеты в полёт (рис. 1). Проверка работы двигателей воздушных судов: счёт от 1 до 20 в прямом и обратном порядке с помощью «математических бус». Тетради — это маршрутная карта. Записываем число и к следующему самолету добираемся по ступенькам-цифрам. Следующий самолет взлетит, если правильно названы «соседи» числа. Работа у доски + в тетрадах. Билеты на ракеты: разноуровневое задание на 2 мин.: сложение и вычитание — до 10 и до 5. Упражнения на состав чисел. Сравнение (равенства и неравенства). Самостоятельная разноуровневая работа + самопроверка + самооценка. Счет в пределах 10.

Физическая культура. Тема урока: «**Формирование физических качеств, двигательных умений и навыков обучающихся с помощью эстафет и подвижных игр**». Информация о необходимости особой физической подготовки и выносливости летчиков, парашютистов, космонавтов. Построение в колонну. При выполнении команд дети под «космическую» музыку двигаются по кругу и имитируют движения летательных аппаратов: ходьба на носках, ходьба на пятках, бег приставными шагами, бег по кругу. Соблюдение дистанции. Коллективное построение и выполнение упражнений: «самолеты на параде». Специальная подготовка экипажей. Воспитание чувства взаимопомощи и умения работать в коллективе. Веселые старты «В открытом Космосе».

Окружающий мир. Тема урока: «**Зачем строят самолеты?**». Люди издавна мечтали покорить небо. Чтобы воплотить свою мечту научились строить самолеты. Н. Е. Жуковский — отец русской авиации. Самолеты — воздушный транспорт. Назначение самолетов: пассажирский, военный, грузовой. Устройство самолета. (А. А. Плешаков. Окружающий мир. 1 кл., Ч. 2, с. 62–63).

ИТОГ («замыкаем» тему): Таким образом, благодаря ученым, инженерам и рабочим, которые разработали и создали летательные аппараты, благодаря пилотам и штурманам, а также нашей активной и прилеж-

ной работе на уроках мы добрались до облаков, которыми любовались с Земли.

3 класс. 21 неделя

Тема педагогического проекта: **«Сбереги свое здоровье».**

Лейтмотив дня: «Солнце, воздух и вода — наши лучшие друзья»

(агитплакат В. Вотрина времен СССР, 1977 г.)

Окружающий мир. Тема урока: **«Умей предупреждать болезни».** Вспомнить рассказ М. Горького «Случай с Евсейкой» (изучался на уроке литературного чтения). Что может спасти человека от перегревания в жаркий солнечный день? (головной убор, тень от деревьев, вода) (рис. 2). Закаливание — один из способов предупреждения болезни. Виды закаливания: солнцем, воздухом, водой. Правила закаливания. Как болезни могут проникать в организм. Новые слова: аллергия, фармацевт, здоровье, закаливание. (Учебник А. А. Плешаков. Окружающий мир. 3 кл., Ч. 2).

Математика. Тема урока: **«Грамм».** Единица измерения лекарства в рецепте врача — грамм. Единицы веса: грамм, килограмм, центнер, тонна. Сравнение названия: грамм и килограмм. Что означает слово «кило»? Сколько в килограмме граммов? Перевод веса в граммах в более крупные единицы. Весы — устройство для определения массы тела. Виды весов. Гири. Работа фармацевта. Практикум: взвешивание предметов (ластик, карандаш) на индивидуальных учебных весах. Решение задачи: путем взвешивания пластилина создаем таблетку для больного по заданным параметрам (рис. 3). Задание: (Учебник М. И. Моро и др. 3 кл., ч. 2. с. 54).

Музыка. Тема урока: **«Кто создает музыкальное произведение».** Музыка и здоровье. Влияние звука музыкального инструмента на настроение и здоровье (гусли, колокольный звон, поющая чаша, гармонь, ударные и духовые инструменты, клавесин и др.). Сказка «Петя и волк». Сочинение сказки, исполнение сказки по ролям под аккомпанемент музыкальных инструментов.

Русский язык. Тема урока: **«Имя существительное».** Практикум: индивидуально из слова «здравоохранительный» составить по одному слову: вырезать нужные буквы и наклеить на изображение предмета (таблетка, мяч и др.). Чем похожи слова? Повторение имени существительного. Вопросы кто? что? Род имен существительных. Изменение по числам (рис. 4–5). Словарные слова на тему «здоровье». Синонимы

и антонимы. Составление небольшого текста с использованием словарных слов (не менее 5) (работа в группах).

Изобразительное искусство. Тема урока: «Солнце, воздух и вода в традиционном декоративно-прикладном искусстве». Соляные знаки и их изображение на посуде, игрушках, орудиях труда, одежде, жилище. Оберегающая роль соляных знаков. Тексты, составленные с помощью знаков солнца, воды, воздуха, дождя, растений. «Чтение» таких текстов на предметах быта (роспись и резьба на прялке, вышивка на одежде). Эскиз украшения соляными знаками предмета быта (Учебник И. Э. Кашекова «Изобразительное искусство» 3 кл.).

В проекте «Волшебный мир Космоса» (2 класс) учитель провела 4 урока, сгруппировав учебный материал по парам: литературное чтение — изобразительное искусство, математика — окружающий мир. На уроках математика-окружающий мир учащиеся «совершали» полет в Космос, а все свои расчеты и наблюдения, как настоящие космонавты, фиксировали в бортовых журналах (рис. 6, 7). Выполнение заданий позволяло благополучно закончить полет и вернуться на Землю.

Инновационная работа учителя является созидательным процессом, который рождается в результате творческой деятельности. Как и любая творческая деятельность, педагогическая инновация предполагает определенный уровень свободы при подготовке учителя к уроку. Однако любая инновационная деятельность в образовании подчиняется новой, научно обоснованной идее, а также определенным принципам и правилам. Нельзя не согласиться с С. Г. Григорьевой, исследовавшей инновационные процессы в образовании, что «успешность инновационного поведения учителя во многом зависит от освоения определенного уровня культуры, способности активного вхождения во взаимодействие с социально-педагогической средой» [4, С. 55]. В нашей технологии «АРТ+» взаимодействие учителей и умение работать в коллективе особенно значимы. Поэтому учителя, принимающие участие в инновационной работе, постоянно самосовершенствуются, осваивают новые методы, придумывают новые интересные формы взаимодействия, приемы работы с учащимися; используют визуализацию, опору на опыт ребенка, учат детей в процессе увлекательной практической деятельности. Участие в проекте предоставляет учителю широкие возможности для самовыражения, а преодоление трудностей, которые обыкновенно появляются в процессе инновационной работы, дают перспективу развития.

Список литературы

1. Акишина Е. М., Кашекова И. Э. Содержание и механизмы модернизации преподавания предметной области «искусство». // Мир науки, культуры, образования. № 3 (70) 30 июня 2018. С. 5–7.
2. Веснина Л. В. Типологизация эмпирических признаков институционализации образовательных инноваций. // Психология и педагогика. 2010 г. С. 164–168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologizatsiya-empiricheskikh-priznakov-institutsializatsii-obrazovatelnyh-innovatsiy>
3. Горовая В. И., Петрова Н. Ф. Инновационная активность педагога // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1193> С. 149–153. (дата обращения: 17.02.2024).
4. Григорьева С. Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление. // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2011. № 3 (71). Ч. 1. С. 49–56.
5. Зинченко В. П., Назаров А. И. Размышления об искусственном интеллекте // О человеческом в человеке / Москва, 1991.
6. Кашекова И. Э. Эстетическое воспитание и художественное образование в начальной школе: современное состояние и перспективы развития. Материалы круглого стола. // Начальная школа. 2010, № 8. С. 30–31.
7. Кашекова И. Э., Медкова Е. С., Пирязева Е. Н. Каждый предмет преподавать как искусство. Монография. Москва: ИХОиК РАО, 2021. 330с.
8. Криулина А. А. Эргодизайн образовательного пространства (Размышления психолога). Москва: ПЕР СЭ, 2003, 192 с.
9. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. Текст. Москва: АСТ, 2021. 448 с.
10. Новейший философский словарь: 2-е изд., переработ. и дополн. Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. 1280 с.
11. Слободчиков В. И. Инновационное образование: введение в проблему. С какими проблемами могут столкнуться практики при построении инновационной системы? // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. № 6, 2008. С. 12–15.
12. Kasheskova I. E., Kolosova S. N. In continuation of the discussion about ratio science and human know ledge in the education of modern man. // IJESE-IJESE International Journal of Environmental and Science Education. 2016. (Scopus). pp. 12593–12603. Article Number: ijese.2016.932. Published Online: December 19, 2016.

References

- Akishina E. M., Kasheskova I. E. Soderzhanie i mekhanizmy modernizatsii prepodavaniya predmetnoj oblasti «iskusstvo». // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.— № 3 (70) 30 iyunya 2018.— S.5–7.
- Gorovaya V. I., Petrova N. F. Innovacionnaya aktivnost' pedagoga // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.— 2009.— № 3;
- URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1193> S. 149–153. (data obrashcheniya: 17.02.2024).
- Grigor'eva S. G. Innovacionnaya deyatel'nost' uchitelya kak pedagogicheskoe yavlenie. // Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva. 2011. № 3 (71). Ch. 1.— S.49–56.
- Kasheskova I. E. Esteticheskoe vospitanie i hudozhestvennoe obrazovanie v nachal'noj shkole: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. Materialy kruglogo stola. // Nachal'naya shkola. 2010,— № 8.— S.30–31.
- Kasheskova I. E., Medkova E. S., Piryazeva E. N. Kazhdyy predmet prepodavat' kak iskusstvo. Monografiya.— Moskva: IHOiK RAO, 2021.— 330s.
- Kasheskova I. E., Kolosova S. N. In continuation of the discussion about ratio science and human know ledge in the education of modern man. // IJESE-IJESE — International Journal of

- Environmental and Science Education. — 2016. (Scopus). pp. 12593–12603. Article Number: ijese.2016.932. Published Online: December 19, 2016.
- *Kriulina A. A.* Ergodizajn obrazovatel'nogo prostranstva (Razmyshleniya psihologa). — Moskva: PER SE, 2003, — 192 s.
 - *Losev A. F.* Dialektika mifa. Tekst. Moskva: AST, 2021. — 448 s.
 - *Novejsnij filosofskij slovar': 2-e izd., pererabot. i dopoln.* — Minsk: Interpresservis; Knizhnyj dom, 2001. — 1280 s.
 - *Slobodchikov V. I.* Innovacionnoe obrazovanie: vvedenie v problemu. S kakimi problemami mogut stolknut'sya praktiki pri postroenii innovacionnoj sistemy? // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. — № 6, — 2008. — S. 12–15.
 - *Vesnina L. V.* Tipologizaciya empiricheskikh priznakov institucijalizacii obrazovatel'nyh innovacij. // Psihologiya i pedagogika. 2010 g. S.164–168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologizatsiya-empiricheskikh-priznakov-institucijalizatsii-obrazovatelnyh-innovatsiy>
 - *Zinchenko V. P., Nazarov A. I.* Razmyshleniya ob iskusstvennom intellekte // O chelovecheskom v cheloveke / — Moskva, 1991.

Сведения об авторах:

Акишина Екатерина Михайловна — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, руководитель Центра совершенствования методик преподавания дисциплин РАО;

Кашекова Ирина Эмильевна — доктор педагогических наук, профессор, руководитель проекта «АРТ+»;

Колосова Светлана Николаевна — доктор филологических наук, ведущий специалист Московского центра качества образования

Information about the authors:

Ekaterina Mihajlovna Akishina — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of RAO, Corresponding Member of RAO, Head of the Center for Improvement methods of teaching disciplines;

Irina Emil'evna Kasheikova — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the ART+ project;

Svetlana Nikolaevna Kolosova — Doctor of Philology, leading specialist, Moscow Center of Education quality

Научно-методические основы формирования гражданской позиции учителя в отражении новейшей историографии России и стран СНГ

Пивовар¹ Е. И., Катагощина² М. В., Ханова³ И. Е.

^{1,2,3} Russian Academy of Education. Moscow, Russia

¹ rggu@rggu.ru

² katagoshchina@raop.ru

³ irkh_76@mail.ru

¹ ORCID0000-0002-4854-4264,

² ORCID0009-0005-5531-7739,

³ ORCID0009-0001-8325-238X

Аннотация. Статья посвящена современной научной литературе по проблемам изучения и воспитания гражданской позиции среди учителей, опубликованной в России и ряде постсоветских государств, участвующих в научно-информационном обмене в сфере теории и методики педагогической деятельности. Историографический обзор осуществлен на основе изучения содержания более 150 научных статей и монографий преимущественно за период с середины 2000-х гг., когда проявляется растущая востребованность исследований на тему воспитания гражданской ответственности молодежи, по 2023 год. Авторы приходят к выводу о том, что теоретические и прикладные вопросы формирования гражданской позиции обучающихся в школе и вузе являются предметом активного междисциплинарного научного дискурса в сообществе работников высшей школы России. Данная тема востребована в педагогическом сообществе стран СНГ, прежде всего Республики Беларусь, а также Казахстана, Кыргызстана и Узбекистана. В сфере международного научно-информационного обмена в сфере воспитания гражданской ответственности студентов теоретические разработки и опыт белорусских коллег представляют наибольший интерес для отечественной педагогики как наиболее близкие к российским по своим ценностным установкам и методическим подходам. В настоящее время можно говорить о становлении исследовательского направления, посвященного воспитанию гражданской ответственности будущих учителей, причем специалистами педагогических университетов разрабатываются и внедряются соответствующие практики, требующие более широкого введения в научный оборот.

Ключевые слова: педагогическая литература, гражданственность, гражданская позиция учителя, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, духовно-нравственные ценности, педагогика стран СНГ.

The Latest Historiography of Russia And The Cis Countries on The Scientific And Methodological Foundations For The Formation of a Teacher's Civic Position

Pivovarov¹ Efim I., Katagoshchina² Maria V., Khanova³ Irina E.

^{1,2,3} Russian Academy of Education. Moscow, Russia

¹ rgggu@rggu.ru

² katagoshchina@raop.ru

³ irkh_76@mail.ru

¹ ORCID0000-0002-4854-4264,

² ORCID0009-0005-5531-7739,

³ ORCID0009-0001-8325-238X

Abstract. *The paper is devoted to modern scientific literature on the problems of studying and educating citizenship among teachers, published in Russia and a number of post-Soviet states participating in scientific and information exchange in the field of theory and methodology of pedagogical activity. The historiographic review was carried out on the basis of more than 150 scientific articles and monographs, mainly for the period from the mid-2000s, when there was a growing demand for research on the topic of citizenship education for youth, to 2023. The authors come to the conclusion that theoretical and applied issues of forming the civic position of students at school and university are the subject of active interdisciplinary scientific discourse in the community of higher education workers in Russia. This topic is in demand in the pedagogical community of the CIS countries, primarily the Republic of Belarus, as well as Kazakhstan, Kyrgyzstan and Uzbekistan. In the field of international scientific and information exchange in the field of education for citizenship of students, the theoretical developments and experience of Belarusian colleagues are of the greatest interest for pedagogy of Russia as they are closest to Russian ones in their value systems and methodological approaches. Currently, we can talk about the formation of a research direction devoted to the education of citizenship of future teachers, and specialists from pedagogical universities are developing and implementing appropriate practices that require wider introduction into scientific circulation.*

Keywords: *pedagogical literature, citizenship, teacher's civic position, civic education, patriotic education, spiritual and moral values, pedagogy of the CIS countries.*

Актуальность работы обусловлена концептуальными установками в сфере общественного развития страны, сформулированными в «Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (утверждены Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809), включая патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за

его судьбу^{*}. В данном контексте возникает необходимость постановки и решения комплекса задач в области воспитания и образования, в том числе в области профессиональных компетенций и личностных качеств педагогических кадров всех уровней. В этой связи существенное значение приобретает выявление и осмысление уже имеющегося опыта развития теории и методики формирования гражданской позиции педагогов, нашего, в частности, отражение в научно-исследовательской деятельности специалистов РАО [Абакумова, Алехина, Андрюшкова и др., 2020; Васильева, Борисенков, Левицкий и др., 2023]. Результаты данной работы позволят расширить научно-информационное поле ведущихся в настоящее время исследования в области формирования духовно-нравственных ориентиров и современной российской педагогики и методических подходов к воспитанию гражданственности [Васильева, Басюк, Казакова, 2022; Басюк, Казакова, Врублевская, 2022].

Целью исследования является аналитический обзор важнейших направлений, результатов и тенденций научного дискурса о развитии научно-методических формирования гражданской позиции в России, а также в странах СНГ (в рамках обмена научной информацией и педагогическими практиками).

В ходе подготовки исследования авторами были поставлены следующие задачи: выявление и структурирование корпуса научной литературы по тематике формирования гражданской позиции учителя в новейшей историографии России и стран СНГ; изложение ключевых теоретических подходов и научно-практических рекомендаций, выработанных научным сообществом России и стран СНГ в области формирования гражданственности педагогических кадров.

Методика исследования. Выявление и отбор историографических материалов построены на представлении о гражданственности как о «нравственном качестве личности, определяющем сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны»^{**}. В работе

^{*} Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Президент России. Официальный сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

^{**} Педагогический словарь. Москва: Академия, 2005. С.20.

учитывалась взаимосвязь между формированием гражданственности и гражданской, профессиональной, этнокультурной идентичностью педагогов и студентов педагогических вузов. Вместе с тем, была принята во внимание научная дискуссия о трактовке термина «гражданственность» в целом и в педагогическом контексте, которая в течение ряда лет ведется в российском научном сообществе. В число отобранных материалов вошли отдельные научные и методические издания по теме гражданского образования, с развитием которого многие специалисты связывают формирование гражданственности.

Приоритетное внимание при проведении исследования уделялось новейшим информационным материалам и научной литературе по вопросам формирования гражданственности и гражданской идентичности педагогов в Российской Федерации, а также в Республике Беларусь, учитывая близость методологических и методических основ педагогического образования двух стран и наличие интегрированной образовательной системы Союзного государства России и Беларуси. Включены в работу также некоторые работы, опубликованные в Кыргызстане и ряде других стран ближнего зарубежья, коррелирующие в методическом и ценностном плане с российским научным дискурсом по теме гражданственности молодежи и педагогических кадров. Обмен научными достижениями стран СНГ в области педагогики соответствует задачам государственной политики России по развитию сотрудничества со странами СНГ в области науки и образования, сохранению единого культурно-гуманитарного пространства Содружества. Приоритетность данных задач была отмечена Президентом России В. В. Путиным в ходе саммита СНГ 26 декабря 2022 г.*

Результаты исследования

Созданные к настоящему времени исследования педагогического, философского и социокультурного профиля показывают, что представления о гражданственности в педагогическом сообществе России являются предметом научных и общественных дискуссий, связанных преимущественно с задачами гражданского и патриотического воспи-

* Выступление Президента России В. В. Путина на неформальном саммите СНГ. Санкт-Петербург, 26 декабря 2022 г. [Электронный ресурс] // Президент России. Официальный сайт. URL: <https://www.kremlin.ru/events/president/news/70189> (Дата обращения: 27.12.2022).

тания школьников. В меньшей степени отражена в научной литературе проблематика воспитательной работы в системе профессионального образования и в высшей школе. Сложилась также тематическая группа публикаций социологического и педагогического профиля, связанная с формированием мировоззрения молодежи в целом.

Среди рассмотренных в ходе подготовки обзора были выявлены работы, выделяющиеся по своей теоретической и практической значимости, формирующие основные направления развития современной научной мысли по исследуемой проблеме.

Интерес к теме воспитания гражданственности студенчества, в том числе педагогов, активно проявляется в российском научно-педагогическом сообществе в 2000-е гг. и находит отражение в методической литературе для высшей школы. При разнообразии подходов к пониманию гражданственности (Н. А. Злобина выделяет политологический, компетентностный, правовой, деятельностный, системный, этнопедагогический подходы [Злобина, 2009 I: 126]), большинство авторов согласно в том, что традиция отечественной педагогики и педагогического образования сущностно направлены на формирование гражданской позиции будущего учителя. Соответственно, и конкретные задачи в данной сфере связываются во многом с общим повышением качества подготовки педагогических кадров, с сохранением всего лучшего, что было накоплено в дореволюционный и советский период [Дормидонтов, 2003], а также с освоением студентами формирующих личности дисциплин гуманитарного профиля: «культурологии, философии, истории России и правоведения, характер, содержание и логика которых сами по себе предполагают формирование чувства гражданской ответственности и осознание принадлежности к гражданству Российской Федерации в качестве одной из нравственных ценностей» [Писарева, 2005: 38–39]. Большое значение в исследованиях по тематике воспитания гражданственности молодежи и, в частности, будущих педагогов, придается сочетанию духовно-нравственных ориентиров с гражданским образованием, правовой грамотностью. В качестве примера можно привести учебное пособие Н. А. Морева, в котором предлагается использование в образовательном процессе содержательных тематических блоков: «профессия — служение обществу», «права гражданина», «обязанности гражданина», «правовая культура» и др. [Морева, 2006]. Комплексное отражение проблема научно-теоретического и методического развития

гражданского образования в России получила в 2000–2010-е гг. трудах А. Н. Иоффе [Иоффе, 2003; Иоффе, 2007; Иоффе, Крицкая, Мостяева, 2009], который, в частности, отмечал: «Модель подготовки учителя, соотношенная с тремя уровнями (ценностным, творческим и практическим) и четырьмя областями (гражданской информированности, гражданских умений, гражданской активности и гражданской позиции), является эффективным способом создания пространства гражданского становления школьника в образовательном процессе и предполагает получение педагогами опыта активного взаимодействия, совместной творческой работы, социального проектирования, обсуждения общественных ценностей, ориентации на запланированные и совместно обсужденные результаты деятельности, использования мотивации и рефлексивных подходов» [Иоффе, 2010: 17].

На осознании будущими специалистами своей общественной позиции через гражданское образование и воспитание сделан акцент в трудах И. С. Ереминой [Еремина, 2012; Еремина, 2014], которая полагает, что «гражданственность будущего специалиста определяется тем, как он понимает свои права и свободы и умеет использовать их на практике; способен вести позитивный диалог с властью, другими гражданами; относится к своей деятельности с определенной оценкой, согласовывая интересы и потребности свои и общества, государства, страны» [Еремина, 2012: 61].

В новейших публикациях (рубеж 2010-х — 2020-х гг.) проблематика формирования гражданственности включается в разряд ключевых направлений педагогического процесса в высшей школе. Так, В. Г. Горб видит рассматривает повышение уровня гражданственности как целевой ориентир высшего образования, подчеркивая при этом необходимость создания комплексного теоретического базиса для реализации данной задачи и предлагая авторскую «технологическую модель образовательных целей развития гражданственности обучающегося» (на основе осмысления опыта подготовки специалистов в Уральском институте управления — филиале РАНХиГС при Президенте РФ [Горб, 2019]).

Методологии и методике формирования гражданственности в ходе образовательной деятельности педагогических вузов посвящены публикации Е. А. Злобиной, которая видит гражданственность как «интегративное качество личности, включающее личностно значимые, нравственно-правовые и политические знания, мировоззренческие

и культурные ментальные ценности, любовь к Родине, способность и готовность реализовать на практике права и обязанности члена демократического государства» [Злобина, 2009 I: 127]. В работах данного автора уделяется внимание теме гражданско-патриотического воспитания будущих педагогов, предлагается модель формирования гражданственности студентов в процессе прохождения ими педагогической практики и др. [Злобина, 2009 II; Злобина, 2010; Злобина, 2012]

В научных исследованиях по тематике гражданственности молодежи ставится вопрос о степени подготовленности учительских кадров к решению задач в области гражданского образования и воспитания. В 2010-е гг. выходят в свет методические пособия для преподавателей по воспитанию гражданственности учащихся [Штретер, Шарифзянова, 2014]. В контексте гражданского образования дополнительно разрабатывается тема воспитания толерантности в молодежной среде, что нашло отражение в научно-методических пособиях Г. Л. Бардиер, Л. Т. Пирожковой и Г. В. Степановой, О. В. Лебедевой [Бардиер, 2005; Пирожкова, Степанова, 2006; Лебедева, 2007]. В определенной смысловой связи с вопросами воспитания толерантности находится вопрос о множественности идентичностей современной молодежи и возможностях их гармонизации в процессе воспитания и формирования личности школьника и студента [Аркузин, 2018; Браун, Аркузин, 2016].

Заслуживают внимания исследования теоретических аспектов проблемы гражданской идентичности педагогов, осуществленные С. Н. Голиковой, предлагающей, в частности, определение: «Гражданская идентичность педагога — это базирующееся на результатах личностного самоопределения осознание им принадлежности к гражданскому обществу, проявляющееся в установках и отношениях и обеспечивающее компетентность в гражданском образовании» [Голикова, 2011 I: 120]. Автор отмечает возникшее в 1990-е — 2000-е гг. общее снижение степени гражданской идентичности в российском обществе, выдвигание на первый план этнической идентичности или нескольких идентичностей. В работах С. Н. Голиковой также подчеркивается непосредственная связь гражданственности и уровня сформированности профессиональной образовательной компетенции студента педагогического вуза [Голикова, 2011 II].

В исследованиях и научно-методических Р. А. Дормидонтова задачи формирования гражданственности будущих учителей связываются с вы-

полнением ими, в свою очередь, задач гражданского и патриотического воспитания школьников [Дормидонтов, Долматова, 2019; Дормидонтов, 2020]. Автор подчеркивает «необходимость воспитания у студентов чувства ответственности гражданина России за свой выбор профессии, понимание социальной значимости своего настоящего и будущего труда» и формулирует основные направления профессионально-педагогической подготовки специалистов к воспитанию гражданственности школьников, а именно:

«1. формирование профессиональной образованности в области нравственных, психологических, методических знаний по проблеме гражданского и патриотического воспитания;

2. овладение специальными педагогическими умениями, направленными на решение целей и задач социально нравственного воспитания детей;

3. профессиональная готовность педагога к осуществлению образовательного процесса с детьми через овладение адекватными педагогическими технологиями» [Дормидонтов, 2016: 431–432].

Во многих публикациях последних лет преподаватели педагогических вузов делятся опытом внеучебной воспитательной работы, направленной на воспитание у студентов патриотизма, интереса к отечественной истории, осознания своей общественной миссии. Среди наиболее распространенных форм подобной деятельности: проведение выставок, конференций, встреч с писателями, деятелями, искусства, ветеранами и т.п. [Куланина, 2017].

Научно-методические разработки отечественных педагогов легли в основу образовательных программ, нацеленных на формирование гражданского сознания студентов педагогических вузов и колледжей. Так, например, в Московском государственном педагогическом университете (МПГУ) по поручению Министерства просвещения РФ в 2021 г. был разработан вариативный модуль «Формирование гражданской идентичности будущего учителя России» для студентов СПО с использованием материалов проекта «Без срока давности». После обсуждения на Всероссийском педагогическом образовательном форуме «Учитель — будущее России» 8 октября 2021 г. модуль был направлен на апробацию в 50 педагогических колледжах 30 регионов Российской Федерации. 29 августа 2022 г. в МПГУ состоялся вебинар по вопросам внедрения модуля. В марте 2023 г. был опубликован материал об апробации модуля

«Формирование гражданской идентичности будущего учителя России» в Смоленском педагогическом колледже. В частности сообщалось, что данный модуль «позволяет создать условия для приобщения будущих педагогов к базовым ценностям, направляя образовательный процесс на воспитание уважения к культурно-историческому наследию своего народа, принятия основ государства и общества» [Полторацкая, Павлова, Литвиненко, 2023].

Большой опыт патриотической работы среди студенческой молодежи, применимый к российской практике, накоплен в высшей школе Республики Беларусь, что находит отражение в научных публикациях белорусских авторов [Вераксо, 2009; Ракова, 2009]. Особое внимание в педагогической практике Беларуси уделяется сохранению в молодежной среде исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. В связи с 60-летием Великой Победы в школах Беларуси был введен факультатив, посвященный освобождению Беларуси от немецко-фашистских захватчиков и Победе СССР в Великой Отечественной войне^{*}. Учебно-методический комплекс, разработанный к данному факультативу под руководством А. А. Ковалени, был признан лучшим в СНГ [Корзюк, 2020: 503].

Тема Великой Отечественной войны является наиболее востребованной в контексте взаимодействия на постсоветском пространстве в сфере исторического образования. Так, в июле 2022 г. состоялось обсуждение на заседании Международной ассоциации (комиссии) историков и архивистов совместного учебного пособия по истории Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.^{**} **23–24 ноября** 2017 года на площадке **Научно-образовательного центра «Россия и Беларусь: история и культура в прошлом и настоящем» Смоленского государственного университета (СмоЛГУ)** состоялся **Международный семинар «Россия — Беларусь: отражение общей истории в учебной литературе»**. В мероприятии приняли участие представители **академических учреждений и университетов** России и Беларуси — **Института российской**

^{*} Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны): программа факультатива для учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. Минск: НИО, 2014. 78 с.

^{**} СНГ нужен общий учебник по истории Великой Отечественной войны [Электронный ресурс.] Центр геополитических исследований «Берлек — Единство» URL: <http://berlek-nkp.com/artur-suleymanov/11035-artur-suleymanov-sng-nuzhen-obschiy-uchebnik-po-istorii-vov.html> (Дата обращения: 15.11.2022).

истории РАН, Института славяноведения РАН, Института истории НАН Беларуси, Белорусского государственного университета (БГУ), Белорусского государственного педагогического университета (БГПУ), Московского педагогического государственного университета (МПГУ), СмолГУ и др., преподаватели-методисты и учителя истории общеобразовательных школ. В ходе дискуссий специалисты двух стран обменялись опытом реализации современных подходов к преподаванию истории и обсудили перспективы сотрудничества в данной области. В том числе участники семинара пришли к единому мнению, что отражение общей истории в учебной литературе Беларуси не содержит «антироссийского материала и подтекста, есть просто своя трактовка исторических событий» [Кодин, 2018: 243].

К числу только намечающихся тематических направлений в рамках исследуемой темы относится вопрос о развитии гражданственности в профессиональном педагогическом сообществе, среди школьных учителей и работников высшей школы. Так, например, в публикации А. У. Огоева и Л. Т. Зембатовой приведены результаты анкетирования преподавателей Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова, предпринятого в ходе разработки методик воспитания гражданского самосознания студенчества. Вместе с тем, по итогам данного исследования были сделаны и выводы, характеризующие преподавательский корпус вуза. Констатируя размытость ценностных ориентиров молодежи, необходимость дополнительных педагогических усилий для формирования у будущих учителей уважения к отечественной истории, социальной ответственности и т.д., авторы подчеркивают «осознанное стремление» профессорско-преподавательского состава к вооружению обучающихся «знаниями, умениями и навыками, необходимыми для формирования гражданской идентичности» [Огоев, Зембатова, 2022: 272].

Выводы

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что тема формирования гражданской идентичности и гражданственности студенчества, в том числе в педагогических вузах, постоянно находится в орбите внимания отечественной педагогической науки и ряда других гуманитарных наук. В меньшей степени затрагивается в научной литературе вопрос о развитии гражданского сознания учителей, пре-

подавателей вузов и колледжей. Вместе с тем, реализация «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», мероприятий Года педагога и наставника и других программ, направленных на восстановление социального статуса профессии педагога и повышение качества педагогической деятельности стимулируют отражение данного вопроса в научной литературе.

Отечественная литература научно-теоретической направленности, рассмотренная в процессе подготовки настоящего обзора показывает, что самостоятельную проблему составляет понимание самого термина «гражданственность» и, соответственно, его приложения к педагогической практике в образовательных учреждениях и просветительской работе. Так, авторы некоторых публикаций связывают гражданственность, прежде всего, с гражданским образованием, т.е. компетентностью в сфере российского законодательства и политического устройства, знания своих прав и обязанностей как гражданина. В значительной части теоретических и научно-практических разработок делается акцент на морально-эмоциональную составляющую воспитания гражданственности как патриотического чувства. При этом в подавляющем большинстве исследований, в том числе построенных на анализе уже внедренных педагогических практик, на результатах социологических опросов, отмечается существенное значение знаний в области отечественной истории и культуры как базовой основы для воспитания гражданственности молодежи, большое внимание уделяется патриотическому воспитанию в форме приобщения обучающихся к сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне 1941–1945 гг., углубленного изучения по тематике истории и культуры малой родины, в вузах — истории своего учебного заведения и отрасли.

Выявленные материалы свидетельствуют о вовлеченности широкого круга работников высшей школы, прежде всего, специалистов педагогических университетов, в научную дискуссию по теоретическим и прикладным вопросам формирования гражданского сознания педагогических кадров, что создает условия для появления новаторских идей и актуальных практик по решению данной задачи.

Список литературы

1. *Абакумова И. В., Алехина С. В., Андриюшкова О. В. и др.* Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. 612 с.

2. Аркузин М. Г. Исследование соотношения гражданской, этнической и региональной идентичности в системе идентичности личности студентов // Актуальные проблемы социальных и психологических наук: теория, методология, практика: Материалы симпозиума в рамках XIII (XLV) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей», Кемерово, 24–26 апреля 2018 года. Том Выпуск 19. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2018. С. 9–12.

3. Бардиер Г. Л. (ред.) Обучение толерантности. Методическое пособие. СПб: Норма, 2005. 175 с.

4. Браун О. А., Аркузин М. Г. Приоритет гражданской идентичности в системе оснований социальной идентификации личности как основа патриотизма // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 4 (24). С. 18–22.

5. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация / В. С. Басюк, // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 152–168.

6. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 4–17.

7. Васильева О. Ю., Борисенков В. П., Левицкий М. Л. и др. Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: 80-летию Российской академии образования посвящается: монография / Российская академия образования. Москва: ООО «МАКС Пресс», 2023. 542 с.

8. Вераксо Е. Г. Особенности гражданско-патриотического воспитания студентов и его организация в вузах РБ // Вестник Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. 2009. № 1 (32). С. 223–229.

9. Голикова С. Н. Основные теоретические подходы к проблеме гражданской идентичности педагога // Омский научный вестник. 2011. № 2(96). С. 120.

10. Голикова С. Н. Региональный компонент дополнительного профессионального образования в развитии гражданской идентичности педагогов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 1(28). С. 8–12.

11. Горб В. Г. Повышение уровня гражданственности как цель образовательного процесса в вузе // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 13–20.

12. Дормидонтов Р. А. Возможные направления подготовки будущих педагогов к воспитанию гражданственности школьников // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XII Международной научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 30 мая — 05 июня 2016 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2016. С. 431–435.

13. Дормидонтов Р. А. Особенности воспитания гражданственности в трудах В. А. Сухомлинского // Теория и практика образования: история и современность: Сборник научных трудов кафедры теории и истории педагогики ЛГПУ. Том Выпуск 12. Липецк: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Липецкий государственный педагогический университет», 2003. С. 81–87.

14. Дормидонтов Р. А. Психолого-педагогические условия формирования гражданственности: Учебное пособие. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. 81 с.

15. Дормидонтов Р. А., Долматова В. Н. Формирование гражданственности студентов педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6 (139). С. 25–29.

16. Еремина И. С. Педагогическое управление становлением гражданственности будущих специалистов в образовательной системе вуза: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. Благовещенск, 2014.

366 с.

17. *Еремина И. С.* Системный подход к становлению гражданственности в профессионально-образовательном пространстве вуза. Москва: Прометей, 2012. 168 с.

18. *Еремина И. С.* Сущность проявления феномена гражданственности в структуре личности // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 9. С. 61.

19. *Злобина Е. А.* Методологические подходы к формированию гражданственности студентов педагогических специальностей и выявление уровней ее сформированности // Вестник Вятского государственного университета. 2009. № 3 (1). С. 126–130.

20. *Злобина Е. А.* Педагогическая практика как способ формирования гражданственности будущего учителя // Педагогическая практика в системе подготовки современного учителя: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Арзамас, 11–12 марта 2010 г. Арзамас: Издательство АГПИ, 2010. С. 171–172.

21. *Злобина Е. А.* Специфика формирования гражданственности будущего учителя в условиях современного образовательного процесса // Духовные ценности в науке, культуре, образовании: сборник материалов научной конференции. Ярославль: Издательство «Ещё не поздно!», 2009. С. 77–79.

22. *Иоффе А. Н.* Методика гражданского образования: теоретические аспекты и практические рекомендации. Брянск: Курсив, 2007. 168 с.

23. *Иоффе А. Н.* Методические материалы по гражданскому образованию. Москва: Новый учебник, 2003. 239 с.

24. *Иоффе А. Н.* Теория и практика подготовки учителя к сопровождению процесса гражданского становления школьников: Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 2010. 39 с.

25. *Иоффе А. Н., Крицкая Н. Ф., Мостяева Л. В.* Я — гражданин России. Книга для учителя. 5–7 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2009. 158 с.

26. *Кодин Е. В.* Тематическая рубрика «Россия — Беларусь: отражение общей истории в учебной литературе». От редактора рубрики // Известия Смоленского государственного университета. 2018. № 1(41). С. 242–243.

27. *Корзюк А. А.* Изучение Второй мировой и Великой Отечественной войн в средней школе Республики Беларусь // Великая Отечественная война в исторической памяти народа: изучение, интерпретация, уроки прошлого: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 21–22 сентября 2020 года / Институт истории СО РАН. Новосибирск: Издательство Параллель, 2020. С. 499–506.

28. *Куланина С. В.* Педагогические условия формирования гражданственности при подготовке педагогов // Мир науки. 2017. Т 5. № 4. С. 9.

29. *Лебедева О. В.* Воспитание патриотизма и культуры межнационального общения школьников: учебное пособие. Москва: ТЦ СФЕРА, 2007. 168 с.

30. *Лебедева О. В., Злобина Е. А.* Методические рекомендации по формированию гражданской компетентности будущих учителей на основе внутрипредметных связей в курсе «Педагогика». Киров: ВятГУ, 2012. 72 с.

31. *Морева Н. А.* Основы педагогического мастерства: практикум: учеб. пособие для вузов. Москва: Просвещение, 2006. 192 с.

32. *Огоев А. У., Зембатова Л. Т.* Воспитание гражданского самосознания у студентов — будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–4. С. 272–275.

33. *Пирожкова Л. Т., Степанова Г. В.* Педагогика толерантности и гражданское образование. Программа «Вы — народ»: Методические рекомендации к спецкурсам. Петрозаводск: НФ «Новое образование», 2006. 118 с.

34. *Писарева С. А.* Проектирование образовательной среды профильного обучения: методические рекомендации к курсу по выбору. СПб: Изд-во РГПУ, 2005. С. 38–39.

35. *Полторацкая Н. Л., Павлова М. Н., Литвиненко В. М.* Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей при освоении ППССЗ по специальности 44.02.02 преподавание в начальных классах // Профessional. 14.03.2023.

URL: <https://profess.ngknn.ru/формирование-традиционных-российски/>

36. Ракова Н. А. Гражданственность как интегративное качество личности будущего педагога // Система воспитательной работы вуза по формированию гражданской позиции молодежи: Материалы республиканской научно-практической конференции, Витебск, 21 мая 2009 года / Редколлегия: Н. А. Ракова и др. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2009. С. 111–113.

37. Штретер Ю. Н., Шарифзянова К. Ш. Воспитание гражданской идентичности учащихся: учебно-методическое пособие. Казань: ПМЦПКиППРО КФУ, 2014. 51 с.

References

- Abakumova I. V., Alekhina S. V., Andryushkova O. V. i dr. Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya / Yuzhnyj federal'nyj universitet. Rostov-na-Donu; Taganrog: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2020. 612 s. [In Rus].
- Arkuzin M. G. Issledovanie sootnosheniya grazhdanskoj, etnicheskoj i regional'noj identichnosti v sisteme identichnosti lichnosti studentov // Aktual'nye problemy social'nyh i psihologicheskikh nauk: teoriya, metodologiya, praktika: Materialy simpoziuma v ramkah XIII (XLV) Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh «Obrazovanie, nauka, innovacii: vklad molodyh issledovatelej», Kemerovo, 24–26 aprelya 2018 goda. Tom Vypusk 19. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 2018. S. 9–12. [In Rus].
- Bardier G. L. (red.) Obuchenie tolerantnosti. Metodicheskoe posobie. SPb: Norma, 2005. 175 s. [In Rus].
- Braun O. A., Arkuzin M. G. Prioritet grazhdanskoj identichnosti v sisteme osnovanij social'noj identifikacii lichnosti kak osnova patriotizma // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2016. № 4 (24). S18–22. [In Rus].
- Basyuk V. S., Kazakova E. I., Vrublevskaya E. G. Rezul'taty monitoringa pedagogicheskogo obrazovaniya: cennostno-smyslovaya interpretaciya / V. S. Basyuk, // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 4. S. 152–168. [In Rus].
- Vasil'eva O. Yu., Basyuk V. S., Kazakova E. I. Tradicionnye cennosti sovremenno go rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 4. S. 4–17. [In Rus].
- Vasil'eva O. Yu., Borisenkov V. P., Levickij M. L. i dr. Cennostnye osnovy razvitiya rossijskogo obrazovaniya: teoriya i praktika: 80-letiyu Rossijskoj akademii obrazovaniya posvyashchaetsya: monografiya / Rossijskaya akademiya obrazovaniya. Moskva: OOO «MAKS Press», 2023. 542 s. [In Rus].
- Verakso E. G. Osobennosti grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya studentov i ego organizaciya v vuzah RB // Vestnik Magilyovskago dzyarzhavnaga universiteta imya A. A. Kulyashova. 2009. № 1 (32). S. 223–229. [In Rus].
- Golikova S. N. Osnovnye teoreticheskie podhody k probleme grazhdanskoj identichnosti pedagoga // Omskij nauchnyj vestnik. 2011. № 2(96). S. 120. [In Rus].
- Golikova S. N. Regional'nyj komponent dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v razvitii grazhdanskoj identichnosti pedagogov // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 1(28). S. 8–12. [In Rus].
- Gorb V. G. Povyshenie urovnya grazhdanstvennosti kak cel' obrazovatel'nogo processa v vuzе // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. № 7. S. 13–20. [In Rus].
- Dormidontov R. A. Vozmozhnye napravleniya podgotovki budushchih pedagogov k vospitaniju grazhdanstvennosti shkol'nikov // Lichnostnoe i professional'noe razvitie budushchego specialista: Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii, Tambov, 30 maya — 05 iyunya 2016 goda / Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, FGBOU VO Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G. R. Derzhavina. Tambov: Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G. R. Derzhavina, 2016. S. 431–435. [In Rus].

- *Dormidontov R. A.* Osobennosti vospitaniya grazhdanstvennosti v trudah V. A. Suhomlinskogo // Teoriya i praktika obrazovaniya: istoriya i sovremennost': Sbornik nauchnyh trudov kafedry teorii i istorii pedagogiki LGPU. Tom Vypusk 12. Lipeck: federal'noe gosudarstvennoe byudzhethnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2003. S. 81–87. [In Rus].
- *Dormidontov R. A.* Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya grazhdanstvennosti: Uchebnoe posobie. Lipeck: Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni P. P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2020. 81 s.
- *Dormidontov R. A., Dolmatova V. N.* Formirovanie grazhdanstvennosti studentov pedagogicheskogo vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 6 (139). S.25–29. [In Rus].
- *Eremina I. S.* Pedagogicheskoe upravlenie stanovleniem grazhdanstvennosti budushchih special'istov v obrazovatel'noj sisteme vuza: dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.08 [Mesto zashchity: Mosk. ped. gos. un-t]. Blagoveshchensk, 2014. 366 s. [In Rus].
- *Eremina I. S.* Sistemnyj podhod k stanovleniyu grazhdanstvennosti v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve vuza. Moskva: Prometej, 2012. 168 s.
- *Eremina I. S.* Sushchnost' proyavleniya fenomena grazhdanstvennosti v strukture lichnosti // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2012. № 9. C.61. [In Rus].
- *Zlobina E. A.* Metodologicheskie podhody k formirovaniyu grazhdanstvennosti studentov pedagogicheskikh special'nostej i vyyavlenie urovnej ee sformirovannosti // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 3 (1). S.126–130. [In Rus].
- *Zlobina E. A.* Pedagogicheskaya praktika kak sposob formirovaniya grazhdanstvennosti budushchego uchitelya // Pedagogicheskaya praktika v sisteme podgotovki sovremennoyu uchitelya: materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Arzamas, 11–12 marta 2010 g. Arzamas: Izdatel'stvo AGPI, 2010. S. 171–172. [In Rus].
- *Zlobina E. A.* Specifika formirovaniya grazhdanstvennosti budushchego uchitelya v usloviyah sovremennoyu obrazovatel'nogo processa // Duhovnye ценности v nauke, kul'ture, obrazovanii: sbornik materialov nauchnoj konferencii. Yaroslavl': Izdatel'stvo «Eshchyo ne pozдно!», 2009. S. 77–79. [In Rus].
- *Ioffe A. N.* Metodika grazhdanskogo obrazovaniya: teoreticheskie aspekty i prakticheskie rekomendacii. Bryansk: Kursiv, 2007. 168 s. [In Rus].
- *Ioffe A. N.* Metodicheskie materialy po grazhdanskomu obrazovaniyu. Moskva: Novyj uchebnik, 2003. 239 s. [In Rus].
- *Ioffe A. N.* Teoriya i praktika podgotovki uchitelya k soprovozhdeniyu processa grazhdanskogo stanovleniya shkol'nikov: Avtoreferat na soiskanie uchenoj stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010. 39 s. [In Rus].
- *Ioffe A. N., Krickaya N. F., Mostyaeva L. V.* Ya — grazhdanin Rossii. Kniga dlya uchitelya. 5–7 klassy: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveshchenie, 2009. 158 s. [In Rus].
- *Kodin E. V.* Tematicheskaya rubrika «Rossiya — Belarus': otrazhenie obshchej istorii v uchebnoj literature». Ot redaktora rubriki // Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 1(41). S. 242–243. [In Rus].
- *Korzyuk A. A.* Izuchenie Vtoroj mirovoj i Velikoj Otechestvennoj vojn v srednej shkole Respubliki Belarus' // Velikaya Otechestvennaya vojna v istoricheskoy pamyati naroda: izuchenie, interpretaciya, uroki proshlogo: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Novosibirsk, 21–22 sentyabrya 2020 goda / Institut istorii SO RAN. Novosibirsk: Izdatel'stvo Parallel', 2020. S. 499–506. [In Rus].
- *Kulanina S. V.* Pedagogicheskie usloviya formirovaniya grazhdanstvennosti pri podgotovke pedagogov // Mir nauki. 2017. T 5. № 4. S.9. [In Rus].
- *Lebedeva O. V.* Vospitanie patriotizma i kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya shkol'nikov: uchebnoe posobie. Moskva: TC SFERA, 2007. 168 s.
- *Lebedeva O. V., Zlobina E. A.* Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu grazhdanskoy kompetentnosti budushchih uchitelej na osnove vnutripredmetnyh svyazej v kurse «Pedagogika». Kirov: VyatGGU, 2012. 72 s. [In Rus].
- *Moreva N. A.* Osnovy pedagogicheskogo masterstva: praktikum: ucheb. posobie dlya vuzov.

Moskva: Prosveshchenie, 2006. 192 s. [In Rus].

- *Ogoev A. U., Zembatova L. T.* Vospitanie grazhdanskogo samosoznaniya u studentov — budushchih pedagogov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 77–4. S. 272–275. [In Rus].
- *Pirozhkova L. T., Stepanova G. V.* Pedagogika tolerantnosti i grazhdanskoe obrazovanie. Programma «Vy — narod»: Metodicheskie rekomendacii k speckursam. Petrozavodsk: NF «Novoe obrazovanie», 2006. 118 s. [In Rus].
- *Pisareva S. A.* Proektirovanie obrazovatel'noj sredy profil'nogo obucheniya: metodicheskie rekomendacii k kursu po vyboru. SPb: Izd-vo RGPU, 2005. S. 38–39. [In Rus].
- *Poltorackaya N. L., Pavlova M. N., Litvinenko V. M.* Formirovanie tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej pri osvoenii PPSSZ po special'nosti 44.02.02 prepodavanie v nachal'nyh klassah // Professional. 14.03.2023. URL: <https://profess.ngknn.ru/formirovanie-tradicionnyh-rossijski/> [In Rus].
- *Rakova N. A.* Grazhdanstvennost' kak integrativnoe kachestvo lichnosti budushchego pedagoga // Sistema vospitatel'noj raboty vuza po formirovaniyu grazhdanskoj pozicii molodezhi: Materialy respublikanskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Vitebsk, 21 maya 2009 goda / Redkollegiya: N. A. Rakova i dr. Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj universitet im. P. M. Masherova, 2009. S. 111–113. [In Rus].
- *Shtreter Yu. N., Sharifzyanova K. Sh.* Vospitanie grazhdanskoj identichnosti uchashchihsiya: uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': PMCPKiPPRO KFU, 2014. 51 s. [In Rus].

Сведения об авторах

Пивовар Ефим Иосифович — академик РАН, президент РГГУ, руководитель Лаборатории гуманитарного образования и формирования мировоззрения Центра воспитания и развития личности РАО

Катагощина Мария Всеволодовна — кандидат исторических наук, ведущий аналитик Лаборатории гуманитарного образования и формирования мировоззрения Центра воспитания и развития личности РАО

Ханова Ирина Евгеньевна — кандидат философских наук, ведущий аналитик лаборатории гуманитарного образования и формирования мировоззрения Центра воспитания и развития личности РАО

Information about the authors

Pivovar Efim I. — Academician of the Russian Academy of Sciences, President of the Russian State University for the Humanities, Head of the Laboratory of Humanitarian Education and Worldview Formation of the Center for Education and Personal Development of the Russian Academy of Education

Katagoshchina Maria V. — PhD (History), Leading Analyst of the Laboratory of Humanitarian Education and Worldview Formation of the Center for Education and Personal Development of the Russian Academy of Education

Khanova Irina E. — PhD (Philosophy), Leading Analyst of the Laboratory of Humanitarian Education and Worldview Formation of the Center for Education and Personal Development of the Russian Academy of Education



Российская академия образования с приговором сообщает о кончине академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Босовой Людмилы Леонидовны.

Людмила Леонидовна Босова — известный ученый и педагог, внесший значительный вклад в развитие отечественной педагогической науки, теории и методики обучения информатике, подготовку педагогов для российского образования. Научные исследования велись Л. Л. Босовой под эгидой РАО и Минобрнауки России. Экспериментальной базой для ее теоретических исследований служил уникальный опыт педагога-практика: 30 лет работы в общеобразовательной школе.

Л. Л. Босовой разработана программа непрерывного курса школьной информатики. Ею созданы учебно-методические комплексы «Информатика» для 5–6, 7–9 классов и 10–11 классов, которые принадлежат к числу наиболее широко используемых в нашей стране и странах СНГ. Людмила Леонидовна провела большую работу по систематизации отечественного и зарубежного опыта подготовки школьников в области



информатики и информационных технологий.

Научная и педагогическая деятельность Л. Л. Босовой отмечена государственными и ведомственными наградами: почетное звание «Заслуженный учитель Российской Федерации», лауреат премии Правительства Российской Федерации

в области образования за цикл трудов «Информатизация общего, профессионального и дополнительного образования России в здоровьесберегающих условиях», нагрудный знак «Почетный работник общего образования Российской Федерации», медаль К. Д. Ушинского, почетные грамоты и благодарности Министерства образования и науки Российской Федерации, Российской академии образования, Министерства образования и науки Московской области.

Л. Л. Босова внесла значительный вклад в инновационное развитие отечественного образования.

Уход из жизни Л. Л. Босовой невосполнимая потеря для Российской академии образования и педагогической науки.

Редколлегия