



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗВЕСТИЯ

Российской академии
образования



№4
2024

СОДЕРЖАНИЕ

— НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ —

<i>Сорина Г.В.</i>	Экспертный характер педагогической деятельности	6
<i>Коробейников И.А.</i>	Вероятные векторы развития коррекционной педагогики и специальной психологии в современных условиях.....	19
<i>Богоявленская Д.Б.</i>	О лонгитюдном исследовании динамики одаренности (промежуточные результаты)	32
<i>Елкина И.М.</i>	Феномен встречи с точки зрения философии образования.....	46
<i>Крупченко А.К., Попова Е.А.</i>	Ценность единства обучения и воспитания — потенциал развития целостности школьного коллектива	57

— ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ —

<i>Суханова Т.В., Егорова Н.С.</i>	Осуществление дифференциации содержания общего образования в классах естественно-научного профиля.....	78
<i>Миндзаева Э.В., Акишина Е.М., Демидова Ю.В.</i>	Актуальные проблемы методики преподавания русского языка в общеобразовательной школе: обучение грамоте.....	90
<i>Рослова Л.О., Яценко И.В., Походня Н.В., Виноградова О.А.</i>	Методология исследования математических компетенций для разных групп специальностей в высшем образовании	118
<i>Федоров О.Д.</i>	Ассистент учителя и помощник ученика, или чем искусственный интеллект может быть полезен для развития школьного образования.....	130

— ВОСПИТАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА —

<i>Гукаленко О.В., Фроленкова И.Ю.</i>	Семья и семейные ценности: союз школы, семьи, государства и общества	144
<i>Киселева Е.В., Киселев Н.Н., Селиванова Н.Л.</i>	Педагогика отношений	155

Бермус А.Г., Партнерство семьи и школы в условиях
Дутова Е.В., цифровой трансформации общества 174

Кашаев А.А. Профессиональные династии как средство
развития межпоколенческих отношений
в современных условиях..... 183

Казаренков В.И., Связь диадического и индивидуального
Карнелович М.М., копинга с уровнем стресса у юношей и девушек
Казаренкова Т.Б. 199

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Пивовар Е.И., Парадигма традиционных российских
Катагощина М.В., ценностей в диалоге педагогических
Ханова И.Е., сообществ стран СНГ
Галкина А.В.,
Кондрашова И.С. 211

Абылкасымова А.Е. Об инклюзивном и специальном образовании
Бутабаева Л.А. в Республике Казахстан 237

Ускова И.В. Домашняя учебная работа школьников
в странах с высокими образовательными
результатами 248

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

Мартиросян Б. П. В память о выдающемся ученом —
Николае Дмитриевиче Никандрове,
моим учителе и старшем друге..... 262

Басюк В. С. Памяти Валерии Сергеевны Мухиной..... 265

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 266 стр.

Подписано в печать: 25.12.2024. 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 РАО
- 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, доцент
- 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, профессор РАО



УДК 37.01

Экспертный характер педагогической деятельности

Сорина Г. В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»

Аннотация. В статье впервые представлен анализ особенностей экспертного характера педагогической деятельности в ее соотношении с современными возможностями таких когнитивных помощников «человека познающего», как искусственный интеллект, нейросети, чат-боты. Показывается, что, как и в античности, так в условиях цифровизации Сократовский предикат «не знаю» не потерял своей актуальности. Рассматривается место данного предиката в оценке галлюцинаций нейросети. Приводятся конкретные примеры некритического использования галлюцинаций нейросети в студенческих работах. Выявляется роль педагога в проведении такого критического анализа, подчеркивается недопустимость использования галлюциноза нейросети в исследованиях человека. В статье демонстрируется особая роль современной экспертизы на примере анализа Валдайского форума и отношения Президента Российской Федерации В. В. Путина к экспертной деятельности. Проводится мысль о том, что формирование экспертных навыков внутри системы образования является основанием для выстраивания различных форм экспертизы во всех других сферах деятельности человека, включая военную, освоение космоса, решения проблем импортозамещения в современной России.

Ключевые слова: экспертиза, экспертные оценки, система образования, воспитание, преподаватель, искусственный интеллект, нейросеть, знание, информация, «галлюцинации» нейросети, Валдайский форум.

Expert Nature of Pedagogical Activity

Sorina G. V.

Lomonosov Moscow State University

Abstract. The article presents the first analysis of the peculiarities of the expert nature of pedagogical activity in its correlation with the modern capabilities of such cognitive assistants of the “man who knows” as artificial intelligence, neural networks, chatbots. The author shows that as in antiquity, so in the conditions of digitalization the Socratic predicate “do not know” has not lost its relevance. The paper considers the place of this predicate in the evaluation of neural network hallucinations. Specific examples of uncritical use of

neural network hallucinations in student work are given. The role of the educator in such critical analysis and the unacceptable use of neural network hallucinosis in human research is highlighted. The article emphasizes the role of modern expertise on the example of the analysis of the Valdai Forum and the attitude of the President of the Russian Federation to expert activity. The author develops the idea that the formation of expert skills within the education system is the basis for building expert activity in all other spheres of human activity, including military, space exploration, solving the problems of import substitution in modern Russia.

Keywords: expertise, expert evaluations, education system, education, teacher, artificial intelligence, neural network, knowledge, information, "hallucinations" of neural network, Valdai Forum.

Введение. Необходимость экспертизы, получения экспертных оценок сопровождает всю историю человечества. Просто эксперты назывались по-разному в истории культуры: вождь, старейшина, жрец, шаман и так далее. В их обязанности входило давать оценку, формулировать оценочные суждения, выявлять ценности, отличать их от того, что не обладает ценностным характером для конкретного социума. Письменные источники позволяют утверждать, что, например, в античной Греции функции эксперта были приписаны Дельфийскому оракулу, который через Пифию формулировал некоторые оценочные суждения по поводу проблем, возникающих в обществе. Чтобы понять особенности форм проявления экспертной деятельности в прошлом и настоящем, важно вспомнить синонимичный ряд, представляющий слово/понятие «эксперт» в различных словарях. Это, в частности, — «умелец», «знаток», «консультант», «рецензент», «советчик», «мастак», «специалист», другие [11]. Конечно, в качестве «человека знающего», способного к пониманию, консультированию, рецензированию, готового ответить на самые разные вопросы, простые и сложные, всегда выступал и учитель. Этот знающий человек необязательно должен был присутствовать в специальной иерархии, представленной в образовательном учреждении: учитель — ученик. В качестве экспертов, консультантов, рецензентов и т.д. выступали и могут выступать разные люди или даже группы людей, начиная с родителей и заканчивая «улицей». Это могут быть воспитатели/эксперты с позитивной установкой и негативной. Важно уметь это различать и научить этому ученика. О множественности таких воспитателей писал еще К. Д. Ушинский, который, выделяя классических воспитателей, учителей, наставников, в качестве дополнительных воспитателей подчеркивал значение природы, общества,

религии и языка [16, с. 18]. Сама же педагогика, с его точки зрения, ориентирована, в первую очередь, на воспитание [16, с. 23].

Современные особенности проявления экспертности в системе образования. В условиях современности становится особенно важно, чтобы именно в системе образования присутствовали такие эксперты, которые представляют не только свои конкретные предметные области (литературу, историю, физику, химию, математику, биологию и так далее), но чтобы они были способны отвечать, условно говоря, на знаменитый вопрос В. В. Маяковского: «Крошка сын к отцу пришел, и спросила кроха: что такое хорошо и что такое плохо?» [7]. Это *фактически один из центральных вопросов*, который формируется в системе образования в целом, в системе воспитания, в частности. Само восприятие предметных областей образовательного процесса оказывается зависимым от уровня доверия [5] к конкретным преподавателям, представляющим свои дисциплины. Очень часто отношение к предметной области оказывается обусловлено отношением к тому, кто ее преподает.

При этом сам преподаватель в своем профессиональном качестве дисциплинарного эксперта, особенно в системе гуманитарного знания, находится в жесткой конкурентной среде, где на роль эксперта во взаимодействии с учениками претендуют СМИ, классические и неклассические [12], разные виды и формы искусственного интеллекта, нейросетей. В условиях современности представить себе образовательный процесс, образовательные практики без использования ИИ уже невозможно. Более того, нейросеть оказывается способна писать выпускные квалификационные работы. Широко стала известна история 2023 года о том, как студент РГГУ представил на защиту диплом, который был подготовлен с помощью нейросети ChatGPT [10]. Еще один пример. Нейросеть сама без использования конкретного человека, за которым она могла бы скрыться, может сдавать выпускные экзамены для получения квалификации, например, врача [8]. Последнюю информацию о сдаче выпускного экзамена распространила пресс-служба «Сбера». Такой квалификационный экзамен сдала нейросеть «Сбера» GigaChat. Экзамен проходил в Институте медицинского образования НМИЦ им. В. А. Алмазова. Принимала экзамен комиссия, в состав которой входили профессора в областях хирургии, терапии, акушерства и гинекологии. Устный экзамен по билету предполагал способность *решать ситуационные задачи* с постановкой диагноза, разработкой плана лечения и т.д. Кроме того,

нейросеть прошла тестирование из 100 вопросов. Был установлен порог прохождения теста — 70%, нейросеть набрала 82%. Может ли учитель конкурировать с таким субъектом как нейросеть в образовательном процессе? У меня не вызывает сомнения, что может. Нейросеть может стать и уже становится важнейшим инструментом в интеллектуальной деятельности и учителя, и ученика в решении разных вопросов. У нее огромные информационные ресурсы.

Интернет-технологии сбора цифровой информации генерируют поток, представленный понятием «большие данные» (Big Data). Большие данные создают условия для управления информацией в гигантских масштабах. Несмотря на цифровой характер представления Big Data, само понятие «большие данные» носит гуманитарный характер, ибо, используя данное понятие, мы, в первую очередь, оцениваем особенности влияния потока информации на человека, его судьбу. Ни одно гуманитарное понятие в истории культуры никогда не определялось при помощи единственного определения, единственной характеристики. Но каждый раз в конкретном понятии можно выделить концептуальное ядро [12], которое содержится во всех других определениях. Так, в концептуальное ядро понятия «большие данные» входят такие его характеристики, как большой объем, скорость обновления, бесконечное разнообразие, совершенствование процессов принятия решений по их обработке и анализу. При этом сам процесс обработки информации по-разному проявляется и осуществляется в рамках структурированной и неструктурированной информации. И если структурированную информацию можно классифицировать по каким-то целевым показателям, то неструктурированная информация не поддается совсем или крайне сложно классифицируется.

Неструктурированная информация поступает из разных социальных сетей, самостоятельно генерируемая чат-ботами, нейросетями, включает в себя письменные тексты, представленные в цифровой среде, видео и аудио файлы. Именно неструктурированная группа, как пишут исследователи проблем больших данных, составляют основную часть Big Data. Между тем социальная значимость больших данных все время возрастает, а человек нуждается в знаниях, в том числе приходящих из цифровой среды. Педагог, будучи экспертом в своей профессиональной сфере, обладает необходимыми качествами, соответствующим уровнем знаний, которые способствуют процессу структурирования

и классификации получаемой информации. Нейросеть способна стать когнитивным помощником человека в разных сферах интеллектуальной деятельности [см., например, 2]. Но она не обладает эмпатией и не способна к чувствованию. По крайней мере, эти два качества профессиональной деятельности человека не могут заменить никакие большие данные, никакая информация.

Как становятся возможны «галлюцинации» нейросети? Нейросеть не умеет различать информацию и знание. Она не обладает знанием. Она наполнена информацией. Взаимоотношения между знанием и информацией — это отдельная исследовательская тема. В рамках данной статьи мне хотелось бы подчеркнуть, что передаваемая информация может содержать знания, а может просто передавать поток данных. Знание наполнено смыслами, в то же время оно дает возможность формировать дополнительные смыслы при условии их индивидуального присвоения [14]. Информация сама по себе не дает возможности личностных достижений, определенного творческого форсайта, в котором могли бы содержаться возможности дополнительного, расширенного, индивидуального видения проблемы. Информация в процессе получения образования и в последующее время оказывается временным приобретением, которое либо превратится в знание, либо исчезнет. Информацию можно покупать, продавать, накапливать и т.д. Но она сама по себе без наполнения конкретными смыслами не расширяет экспертное знание. Думаю, последовательно и точно охарактеризовал соотношение между знанием и информацией в одной из своих лекций в рамках курса «Инженерия знаний и образовательная среда» Е. Н. Раевский. Свою мысль он сформулировал следующим образом: «Знание — это информация, усвоенная человеком, прошедшая процедуру структурирования, вписанная в круг понятий его индивидуальной картины мира и прочно связанная с контекстом его конкретного опыта, понятий, убеждений, идей и ценностей. И поскольку каждый день мы усваиваем новую информацию и обогащаемся новым опытом, наши знания постоянно трансформируются и растут, а картина мира расширяется и видоизменяется» (см. комментарий).

Самой по себе информации недостаточно для актуализации и развития познавательных процессов и личных достижений. Она подвержена быстрому распаду, если не закрепляется в знании. Она не становится фундаментом формирования действий, которые отличают человека

от нейросети. В отличие от информации знание неотделимо от человека. Только знание формирует рефлексивное мышление, как и просто способность к рефлексии. Для превращения информации в знание первая должна быть осмыслена и отрефлексирована в системе научных и практических интересов человека. Рефлексивный анализ на уровне знания, объединенный с критическим анализом, позволяет проводить обобщения и устанавливать определенные закономерности. Знания формируются в результате обобщения фактов и установления определенных закономерностей в какой-либо предметной области. Человек способен различать то, что он знает, и то, чего не знает.

В контексте данной статьи особенно важно подчеркнуть тот факт, что нейросеть не знает, что такое «не знаю». На мой взгляд, может быть, именно это является главным отличием нейросети от человека, в данном случае от педагога, от учителя. Педагог обладает необходимым экспертным знанием, полученным, в первую очередь, в системе образования, и возможностью поиска в рамках информационного потока как необходимой, так и дополнительной информации, которая стремится превратиться в знание. Знание наполняет смыслами, включая возможность формирования личностных смыслов. Ими наполняется концептуальный аппарат, который присутствует в информационном потоке.

Неумение различать информацию и знание является, на мой взгляд, основанием того, что принято называть галлюцинациями нейросети. Такие галлюцинации проявляются как в различных ошибках, допускаемых сетью, так и в выдумывании ею новой информации, которая никак не связана с историей культуры [1].

Как это ни странно прозвучит, но мы как бы сталкиваемся с классической философской проблемой, берущей свое начало еще в античной философии и представленной явным образом в «Апологии Сократа». Одна из центральных проблем, которая обсуждается в «Апологии», — это проблема мудрости. Главным признаком мудрости, по Сократу, является умение понять и явным образом представить различия между знанием и тем, что таковым не является. Фактически есть только один способ представления незнания. Это непосредственная формулировка высказывания: «Я знаю, что ... не знаю». Для Сократа это идея того, что не надо приписывать себе знание там, где его нет. Свою мудрость он как раз связывает с тем, что когда он не знает, то так и говорит, что не знает. Хотела бы отметить, что, метафорически говоря, последней

каплей приглашения Сократа в суд стал вопрос ученика по поводу того, кто является самым мудрым. Об этом говорит сам Сократ в «Апологии Сократа», подчеркивая, что клевета на него непосредственно связана с его намерением разобраться в том, почему Пифия, отвечая на вопрос его ученика Херефонта, сказала, что мудрее Сократа никого нет.

Говоря современным языком, экспертные интервью по проблемам мудрости, которые Сократ провел с людьми, слывшими в Афинах мудрыми («государственные люди», ремесленники, поэты), показали, что они не являются мудрыми. Их важнейший признак в устах Сократа звучит как «*позорное невежество*». По Сократу, это такой тип невежества, в рамках которого не различается знание и незнание, где человек полагает, что он знает то, чего на самом деле не знает. Свою мысль по поводу такой формы невежества Сократ в «Апологии» формулирует следующим образом: «Но не самое ли это *позорное невежество* [выделено мною — Г.С.] — думать, что знаешь то, чего не знаешь? Что же меня касается, о мужи, то, пожалуй, я и тут отличаюсь от большинства людей только одним: если я кому-нибудь и кажусь мудрее других, то разве только тем, что, недостаточно зная об Аиде, так и думаю, что не знаю. А что нарушать закон и не слушаться того, кто лучше меня, будь это бог или человек, нехорошо и постыдно — это вот я знаю» [9, 29 b с. 83]. Эта позиция античного мыслителя, как полагаю я, становится особенно актуальной в наше время. Сократовский предикат «не знаю» в условиях современности оказывается чрезвычайно важным как в оценке деятельности «человека познающего», так и в оценке нейросети.

«*Позорное невежество*», о котором говорит Сократ, может продемонстрировать современный человек, который в своих текстах использует галлюцинации нейросети в качестве реально существующих данных и не ставит перед собой задачу проверить, адекватную ли информацию выдает нейросеть по отношению, например, к известному автору из классической истории философской мысли. Что значит быть известным автором в классической истории философской мысли? Это означает, по крайней мере, то, что труды такого классика опубликованы. Просто из оглавления в собрании сочинений можно точно узнать названия работ, которые принадлежат автору или, соответственно, не принадлежат ему. Если студент может, условно говоря, фантазии нейросети рассмотреть в качестве факта, который имеет место быть в реальном положении дел, не проверяя полученную информацию, то преподаватель в качестве

эксперта не может так поступить. Приведу только один пример, не называя фамилию студента и вид студенческой работы. Мне в качестве эксперта поступила на рецензию студенческая работа. В своем тексте автор пишет, что А. Шопенгауэр в работе «Мировоззрение и тайна жизни» рассматривает и выделяет «ключевые компоненты коммуникационной стратегии». Для меня как эксперта было очевидно, что в лексиконе автора книги «Мир как Воля и Представление» нет такого сочетания слов, как «мировоззрение», «тайна жизни», «коммуникационная стратегия». Более того не менее очевидным для экспертной оценки было понимание того, что понятие «коммуникационная стратегия» является своеобразным маркером конца XX века и нынешнего XXI века, что в конце XVIII и в XIX веках, когда жил А. Шопенгауэр, это понятие просто не употреблялось. Понятие «коммуникационная стратегия» присутствует в таких современных контекстах, как решение проблем бизнеса, политики, построение рекламных проектов и т.д. В силу этого для меня как эксперта было очевидно, что один из крупнейших немецких философов XIX века не может быть автором выше упомянутой галлюционной информации от нейросети. Студентка этого просто не заметила. Преподаватель обладает знанием, нейросеть — информацией. Студент, к сожалению, не подверг анализу информацию, полученную от нейросети.

Думаю, что одно из важнейших отличий учителя как «человека знающего» от нейросети, которая обладает колоссальным объемом информации, но не обладает знанием, заключается в том, что человек способен признать, что он не знает чего-то, нейросеть — нет. Приведу еще один пример, который представлен в «Известиях» в iz.ru. В статье предлагается провести мысленный эксперимент: рассмотреть возможности проведения классификации фруктов (груш и яблок), собранных в огромные датасеты по фотографиям, сделанным при различном освещении. Задача заключается в том, чтобы определить качество продукта, стадию его спелости и т.д. Скорость решения такой задачи нейросетью и человеком просто несопоставимы. «Но если ей (нейросети — Г.С.) предложить проанализировать баклажан, то результат будет непредсказуем и, можно сказать со 100%-ной уверенностью, неверным, потому что эту систему не научили говорить «я не знаю» [8].

Конечно, педагог в качестве эксперта, в отличие от нейросети, не только способен произнести «я не знаю», но он и способен сформировать стратегический план, задать, условно говоря, основные этапы

коммуникационной стратегии перехода от незнания к знанию во взаимодействии с учеником. Это может быть план, который выстраивается с привлечением и других субъектов, других профессионалов. Но это всегда будут стратегия и тактика, направленные на решение конкретных задач, например, связанных с будущими профессиональными интересами конкретного ученика. В любом случае в этом плане соотношение между знанием и незнанием будет специально и отдельно анализироваться. При этом качество решения задачи будет зависеть от многих факторов, в том числе, доверия между учителем и учеником, включая личностные и профессиональные особенности коммуникации между ними.

Широко известна часто цитируемая фраза о том, что «войну выиграл прусский учитель». В данном случае неважно, кому она принадлежит немецкому канцлеру О. Бисмарку или профессору географии из Лейпцига О. Пешелю (такой спор среди немецких историков ведется, эта фраза приписывается обоим историческим деятелям). Столь же в данном случае непринципиально важно по поводу какого конкретного сражения (здесь тоже существуют разные точки зрения) это было произнесено [3]. Важно другое. Именно система образования оказывается тем самым фундаментом, на котором выстраиваются все остальные победы в войне, в космосе или в решении проблем импортозамещения в современной России.

Валдайский форум и проблемы экспертизы. В современном мире проблемы экспертизы и экспертного анализа становятся особенно актуальными. Процесс принятия решений оказывается зависимым от экспертного анализа, от уровня проведенной экспертизы. Пожалуй, впервые специально выделил эту проблему в своем выступлении в рамках недавно прошедшего Валдайского форума Президент Российской Федерации В. В. Путин. В ходе интервью, которое было дано после завершения работы форума, слово «эксперт» в различных словосочетаниях было использовано 16 раз [4].

В процессе обсуждения современных политических проблем В. В. Путин специально подчеркнул значение тех, кто «сегодня пока ещё, может быть, школьники, студенты, аспиранты или молодые учёные, начинающие эксперты, через следующие 20 лет, накануне 100-летия Организации Объединённых Наций, будут обсуждать гораздо более оптимистические и жизнеутверждающие сюжеты, чем те, которые нам приходится обсуждать сегодня» [4]. В то же время он ссылается на наших

финансовых, экономических экспертов и акцентирует внимание на том, что он им полностью доверяет, что он доверяет и экспертам, аналитикам в других областях, с которыми работает.

Свою роль в процессе взаимодействия с экспертами В. В. Путин характеризует следующим образом: «Вы знаете, я свою позицию основываю на том, что предлагают нам наши эксперты, а я им доверяю. Они, безусловно, являются экспертами международного класса. И я предварительно проговорил наше предложение. А когда какая-то идея генерируется, потом моя роль в том, чтобы внутри страны, в экспертном сообществе, и в Правительстве, и в Центральном банке, прокачать эти идеи, эти предложения, как-то их оформить соответствующим образом и, поняв, о чём идёт речь, предлагать эти идеи нашим партнёрам» [4].

В то же время, с точки зрения Президента Российской Федерации, одна из проблем современной Европы проявляется в том, «что вопросы решения в области экономики принимаются политиками, которые часто, к сожалению, для этих стран не являются даже экспертами в области экономики финансов. И это идёт только во вред этим странам» [4]. В. В. Путин ссылается на Г. Коля, подчеркивая, что Г. Коль в беседе с А. А. Собчаком в 1993 году, прогнозируя особенности развития Европы и США, говорил «как аналитик, как эксперт, даже не как бундесканцлер говорил, а как эксперт» [4]. С точки зрения В.В. Путина, все прогнозы эксперта и аналитика Коля сбылись.

Несомненно, что в современных условиях эксперт — это, конечно, не оракул. Это конкретный человек, которому необходимы специальные знания в конкретных профессиональных областях. Сама экспертная деятельность выступает в качестве своеобразной формы социальной практики, выполняющей аналитические и прогностические функции. При таком подходе в широком смысле экспертизу можно определить, как «способ анализа причинно-следственных связей, причем по отношению не только к тому, что уже произошло, но и к тому, что ожидается, что должно или может произойти» [6, с. 6]. В каждой профессиональной сфере деятельности есть свои протоколы проведения экспертной работы. Эти протоколы опираются, с одной стороны, на понятия, представляющие конкретные сферы деятельности, с другой — на совокупность вопросов, ответы на которые, в конечном счете, позволяют выделять основные пункты таких протоколов. Эксперт с необходимостью должен обладать системным мышлением. Именно он способен погружать обсуждаемые

проблемы в различные научные и культурные контексты [15]. Но в какой бы области он не работал, на какие протоколы не опирался бы, фундамент экспертной работы все-таки закладывается в системе образования.

Заключение. Педагогическая экспертиза, формирование экспертных навыков внутри образовательного процесса, на мой взгляд, лежит в основе любой другой экспертной деятельности. Педагогическая экспертиза носит гуманитарный и в то же время междисциплинарный характер. В рамках междисциплинарного подхода пересекается множество дисциплин, связанных с изучением человека: философия, антропология, психология, социология, физиология, биология, медицина, другие науки. Для К. Д. Ушинского в его опыте педагогической антропологии книга «Человек как предмет воспитания» состоит из двух частей: «Часть физиологическая» и «Часть психологическая». Отдельное место занимает раздел «Сознание». К. Д. Ушинский не говорит непосредственно об экспертном характере педагогической деятельности, но если сравнить то, о чем он пишет, с пониманием экспертного характера педагогической деятельности, развиваемой в данной статье, то аналогии совершенно очевидны.

Переход от информации к знанию — это очень важный этап формирования основ экспертной деятельности. Задачу по формированию такого фундамента не могут решить ни ИИ, ни нейросеть. Это задача, в первую очередь, педагога, обладающего необходимыми экспертными знаниями, которые он не может непосредственно «перенести» в сознание другого человека, но может представить методологический инструмент превращения информации в знание. Эксперт способствует процессу присвоения знания, передаваемого от учителя к ученику. Сами по себе большие данные, информация без анализа и интерпретации не расширяют знание.

Комментарий. Данная характеристика соотношения между знанием и информацией печатается с разрешения автора. Программа курса размещена на официальном сайте МГУ имени М. В. Ломоносова <https://lk.msu.ru/course/view?id=3575>.

Список литературы

1. Башкиров С. Когда галлюцинации искусственного интеллекта могут быть полезными // РБК. 2024. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://trends.rbc.ru/trends/sharing/663b52b59a7947103d000997> (дата обращения: 10.11.2024).
2. Бородина О. В., Шаталова Н. В. Подготовка предложений по построению КТС

с элементами интеллектуальной транспортной инфраструктуры и когнитивной транспортной безопасности // Технологии построения когнитивных транспортных систем: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 14 мая 2021 г. СПб.: ФГБОУ ВО ПГУПС, 2021. С. 46–50.

3. Война, которую выиграл прусский учитель // Военное обозрение. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://topwar.ru/37776-voyna-kotoriguyuyigral-prusskiy-uchitel.html> (дата обращения: 10.11.2024).

4. Заседание дискуссионного клуба «Валдай» // Сайт Президента России. 2024. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/75521> (дата обращения: 10.11.2024).

5. Иванова С. В., Малыгин А. А. Доверие как социально-дидактическая проблема при измерении образовательных результатов // Ценности и смыслы. 2024. № 3 (91). С. 53–71.

6. Леонтьев Д. А., Иванченко Г. В. Комплексная гуманитарная экспертиза.—М.: Смысл. 2017. 83 с.

7. Маяковский В. В. Что такое хорошо и что такое плохо? («Крошка сын к отцу пришел...») // Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: В 13 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. М.: Худож. лит., 1955–1961. Т. 10. [Стихотворения 1929–1930 годов, выступление в поэму «Во весь голос», стихи детям]. 1958. С. 232–235.

8. Недюк М. Ума в палату: нейросеть впервые в РФ успешно сдала экзамен на врача // Известия. 2024. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://iz.ru/1649472/mariia-nediuk/uma-v-palatu-v-palatu-neiroset-vpervye-v-rf-uspeshno-sdala-ekzamen-na-vracha> (дата обращения: 10.11.2024).

9. Платон. Апология Сократа // Платон. Собр. соч. в 4-х т-х. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 70–96.

10. Сапожников А. Написанный с помощью ChatGPT диплом студента РГГУ про-верит руководство вуза // Коммерсант. 2023. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5798331> (дата обращения: 10.11.2024).

11. Словарь «Синонимы русского языка». [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://slovar.cc/rus/sinonim/1364162.html> (дата обращения 10.11.2024).

12. Сорина Г. В. Принятие решений как интеллектуальная деятельность. М.: Канон+, 2009. 272 с.

13. Сорина Г. В., Гуров, Ф. Н. Доверие. Как изменяется отношение к СМИ и науке под катком «Короны» // Пресс Служба. Всероссийский специализированный журнал. 2020. № 11, с. 14–16.

14. Сорина Г. В., Ярмак Ю. В. Отчуждение: формы проявления в разных предметных областях // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика 2023, № 5, с. 147–161.

15. Сорина Г. В. Педагог как эксперт / Г. В. Сорина, И. Н. Грифцова // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 06–07 декабря 2021 года. М.: Российская академия образования, 2022. С. 103–107.

16. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. Т. 8. М.: Издательство Академии педагогических наук. 1950. 773 с.

References

- *Bashkirov, S.* Kogda gallyucinacii iskusstvennogo intellekta mogut byt' poleznymi // RBK.— 2024.— URL: <https://trends.rbc.ru/trends/sharing/663b52b59a7947103d000997> (data ob-rashheniya: 10.11.2024).
- *Borodina, O. V., Shatalova, N. V.* Podgotovka predlozhenij po postroeniyu KTS s elementami intellektual'noj transportnoj infrastruktury i kognitivnoj transportnoj bezopasnosti // Tekhnologii postroeniya kognitivnyh transportnyh sistem: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Sankt-Peterburg, 14 maya 2021

- g. Spb.: FGBOU VO PGUPS, 2021. S. 46–50.
- *Vojna, kotoruyu vyigral prusskij uchitel' // Voennoe obozrenie*. 2013. URL: <https://topwar.ru/37776-vojna-kotoruyu-vyigral-prusskiy-uchitel.html> (data obrashheniya: 10.11.2024).
 - *Zasedanie diskussionnogo kluba «Valdaj» // Sajt Prezidenta Rossii*. 2024. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/75521> (data obrashheniya: 10.11.2024).
 - *Ivanova S. V., Malygin A. A. Doveriye kak sotsial'no-didakticheskaya problema pri izmerenii obrazovatel'nykh rezul'tatov // Tsennosti i smysly*. 2024. № 3 (91). S. 53–71.
 - *Leont'ev D.A., Ivanchenko G. V. Kompleksnaya gumanitarnaya ekspertiza.—M.: Smysl*. 2017. 83 s.
 - *Mayakovskij, V. V. Chto takoe horosho i chto takoe ploho? («Kroshka syn k otcu prishel...») // Mayakovskij V.V. Polnoe sobranie sochinenij: V 13 t. / AN SSSR. In-t mirovoj lit. im. A.M. Gor'kogo. M.: Hudozh. lit., 1955–1961. T. 10. [Stihotvoreniya 1929–1930 godov, vstuplenie v poemu «Vo ves' golos», stihi detyam]. 1958. S. 232–235.*
 - *Nedjuk M. Uma v palatu: nejroset' v pervye v RF uspešno sdala ekzamen na vracha // Izvestiya*. 2024. URL: <https://iz.ru/1649472/mariia-nediuk/uma-v-palatu-neiroset-vpervye-v-rf-uspešno-sdala-ekzamen-na-vracha> (data obrashheniya: 10.11.2024).
 - *Platon, Apologiya Sokrata // Platon. Sobr. soch. v 4-h t-h. T.1. M.: Mysl', 1990. S. 70–96.*
 - *Sapozhnikov, A. Napisannyj s pomoshch'yu ChatGPT diplom studenta RGGU proverit rukovodstvo vuza // Kommersant*. 2023. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5798331> (data obrashheniya: 10.11.2024).
 - *Slovar' «Sinonimy russkogo yazyka»*. URL: <https://slovar.cc/rus/sinonim/1364162.html> (data obrashheniya 10.11.2024).
 - *Sorina G. V. Prinyatie reshenij kak intellektual'naya deyatel'nost'. M.: Kanon+, 2009. 272 s.*
 - *Sorina, G. V., Gurov, F.N. Doverie. Kak izmenyaetsya otnoshenie k SMI i nauke pod katkom «Korony» // Press Sluzhba. Vserossijskij specializirovannyj zhurnal*. 2020. № 11, s. 14–16.
 - *Sorina G. V., Yarmak Yu. V. Otchuzhdenie: formy proyavleniya v raznykh predmetnykh oblastyah // ETAP: Ekonomicheskaya Teoriya, Analiz, Praktika 2023, № 5, s. 147–161.*
 - *Sorina, G. V. Pedagog kak ekspert / G. V. Sorina, I.N. Grifcova // Perspektivy razvitiya issledovaniy v sfere nauk ob obrazovanii: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 06–07 dekabrya 2021 goda.—M.: Rossijskaya akademiya obrazovaniya, 2022. S. 103–107.*
 - *Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii / Ushinskij K. D. Sobr. soch. v 11 t. T.8. M.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk. 1950. 773 s.*

Сведения об авторе

Сорина Галина Вениаминовна — доктор философских наук, профессор, заместитель декана по научной работе факультета педагогического образования МГУ, профессор кафедры философии языка и коммуникации философского факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация. e-mail: gsorina@mail.ru

Sorina Galina V. — Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Deputy Dean for Research at the Faculty of Pedagogical Education at Moscow State University, Professor at the Department of Philosophy of Language and Communication at the Philosophy Faculty at Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. e-mail: gsorina@mail.ru

УДК 376.3

Вероятные векторы развития коррекционной педагогики и специальной психологии в современной образовательной среде

Коробейников И. А.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»

Аннотация. В статье обсуждаются современные взгляды и подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые рассматриваются в качестве отправной точки для оценки возможных перспектив развития научных исследований в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Обсуждаются глобальные изменения в системе образования, произошедшие за последние 20 лет. В качестве основного концепта преобразований в этой сфере рассматривается идея инклюзии, декларирующая необходимость отказа от «дискриминационной» модели специального образования и почти неограниченную интеграцию лиц с ОВЗ в общеобразовательную среду. Указывается, что конструктивная критика этой идеи и способов ее воплощения со стороны профессионального сообщества не повлияла на процесс масштабного распространения инклюзии. Отмечается изменение целевых установок и смысловых акцентов в современных научных исследованиях в области коррекционной педагогики и специальной психологии, а также появление инициативных разработок в иных предметных областях, поддерживающих идею инклюзии и зачастую игнорирующих содержание особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и условия их удовлетворения. Подчеркивается необходимость получения доказательств эффективности инклюзивной образовательной практики, соответствия ее результатов заявленным целям. Обсуждаются вероятные перспективы и направления развития научных исследований в области коррекционной педагогики и специальной психологии с учетом реальных запросов со стороны современной практики образования детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование, интегрированное образование, инклюзивное образование, критерии оценки эффективности, коррекционная педагогика, специальная психология, векторы развития профильных исследований

Probable Vectors for the Development of Special Needs Education and Special Psychology in the Modern Learning Environment

Abstract. *The article discusses the modern views and approaches to the education of children with disabilities, which are considered as a starting point for assessing possible prospects for the development of scientific research in special needs education and special psychology (limited health opportunities). Some global changes in the education system, that have occurred over the past 20 years, are discussed. The idea of inclusion is considered as the main concept of transformation in this area declaring the need to abandon the “discriminatory” model of special education and the almost unlimited integration of people with disabilities into the general learning environment. It is indicated that useful criticism of this idea and the methods of its implementation from the professional community did not affect the process of large-scale spread of inclusion. It also highlights the change in setting of objectives and semantic accents in the modern scientific research in special needs education and special psychology, as well as the emergence of initiative developments in other subject areas that support the idea of inclusion and often ignore the content of the special educational needs of children with disabilities and the conditions for meeting them. The need to obtain evidence of the effectiveness of inclusive educational practice and the compliance of its results with the stated goals is emphasized. Possible prospects and directions for the development of scientific research in special needs education and special psychology are discussed, considering the real inquiries from modern practice in the education of children with disabilities.*

Keywords: *children with disabilities, special education, integrated education, inclusive education, criteria for assessing effectiveness, special needs education, special psychology, vectors for the development of specialized research.*

Введение. Определение тенденций развития исследований в той или иной области научного знания является задачей, важной для оценки соответствия реальных результатов исследовательской деятельности целевым установкам, исходно определившим содержание и векторы ее развития. Изменения характера решаемых задач, расширение или, напротив, сужение их спектра — процесс неизбежный и обусловленный как актуализацией новых социальных запросов, так и внутренней логикой развития научного знания.

Своевременное реагирование на появление новых социальных проектов и разного рода инноваций ожидается, прежде всего, от социальных и гуманитарных наук, поскольку наиболее разнообразные и интенсивные изменения (особенно в последние десятилетия) происходят, прежде

всего, в жизни общества, затрагивая все его основные институты, среди которых важнейшее место, как известно, занимает сфера образования. Претендовать на сколько-нибудь надежное прогнозирование сценариев развития той или иной области образования или приоритетных направлений научных исследований в этих областях невозможно вне контекста глобальных процессов, в которые они вовлечены.

Ретроспектива преобразований. Масштабное реформирование российской системы специального образования, инициированное в начале 90-х годов прошлого столетия процессами глобализации, и подкрепленное ратификацией российской государственной властью ряда международных конвенций^{*}, проявилось, главным образом, в декларации бесспорных гуманистических ценностей. В качестве основного инструмента и механизма их присвоения и реализации предлагалась модель инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), впрочем, даже не модель, а некая общая идея, лишенная внятного концептуального оформления. Тем не менее призыв был услышан: с начала 2000-х годов повсеместно стали закрываться коррекционные образовательные учреждения, и процесс неподготовленной, спонтанной, «необеспеченной» инклюзии был успешно инициирован и запущен. Обсуждать многообразные коллизии этого процесса не имеет смысла, так как они достаточно обстоятельно были освещены как в научных публикациях, так и в СМИ.

Пожалуй, единственная коллизия, заслуживающая внимания, состояла в том, что в предлагаемом формате инклюзии дети с ОВЗ лишались полноценной и квалифицированной коррекционной помощи. Сложившаяся ситуация не была неожиданной: до ее возникновения сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО проводилась длительная экспериментальная работа, итогом которой стали базовые модели интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную среду, гарантирующие сохранение детям необходимого им объема специализированной психолого-педагогической помощи с одновременным созданием условий для положительной социальной коммуникации с детьми без ограничений здоровья [10, 20]. Несмотря на очевидную конструктивную инновационность предлагаемой концепции и основанных на ней моделей образования детей с ОВЗ, ожидаемого широкого отражения в научных

^{*} Конвенция ООН о правах ребенка, 1990; Саламанкская декларация, 1994; Болонское соглашение, 2003; Конвенция ООН о правах инвалидов, 2012.

исследованиях она почему-то не получила. Пожалуй, здесь можно упомянуть лишь одну основательную и корректную исследовательскую разработку, непосредственно посвященную данной проблеме [14], хотя здесь открывался широкий спектр актуальных исследовательских задач.

Следующим, особо знаменательным, шагом являлась разработка Концепции специального ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [5], который и концептуально, и организационно не только закреплял и гарантировал право на образование любого ребенка с ОВЗ, вне зависимости от характера и степени выраженности нарушения его психофизического развития, но и включал конкретные ориентиры и инструменты его практической реализации. В проекте Концепции нашлось место и инклюзивному варианту обучения детей с ОВЗ, рассчитанному на тех из них, кто по уровню психического развития приближался к уровню нормотипичному, но тем не менее нуждался в обязательном предоставлении коррекционной помощи. Именно в этом контексте становится правомерным употребление понятия «сопровождение» обучающихся с ОВЗ, распространяясь на детей с наименее выраженными нарушениями развития, включенными в общеобразовательную среду. И именно в этом направлении начинаются исследования теоретических, методических и организационных аспектов комплексного сопровождения детей с ОВЗ, включенных в инклюзивные образовательные структуры. Предметом исследований становятся варианты психического развития внутри конкретных категорий детей с ОВЗ, описание их образовательных потребностей, определение удельного веса и соотношения академических достижений и формируемых жизненных компетенций, форматы подготовки и взаимодействия специалистов, решающих диагностические и коррекционные задачи [3, 4, 5, 7, 8 и др.]. Исследования проводятся если не в условиях смены парадигмы, то в условиях существенного изменения концептуальных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Один из них, подробно представленный в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [19], содержит подробное описание общей цели документа, необходимых средств и условий ее достижения и конкретных целевых ориентиров. Второй подход, отражающий идеи инклюзивного образования учащихся с ОВЗ, нашел лишь свое краткое определение в ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года [18], но при

этом получил легитимное право на беспрепятственное распространение.

Оба подхода существуют и развиваются почти по классической формуле диалектического единства, отражая общность цели — гуманизацию сферы образования детей с ОВЗ — и одновременно противоположность представлений о путях и средствах ее достижения. Российская модель инклюзии, без особых затей калькированная с американской модели, подвергалась обстоятельной и аргументированной критике со стороны авторитетных представителей научной дефектологии [9, 12], однако их доводы и предостережения, основанные в том числе и на примерах провальных инклюзивных проектов в западных странах, не были услышаны. Они воспринимались стратегами инклюзии как досадная, но отнюдь не серьезная помеха со стороны *консервативных* слоев педагогического сообщества.

Актуальная ситуация. Лобовые атаки, направленные на дискредитацию российской системы образования детей с ОВЗ и, соответственно, на девальвацию базовых ценностей отечественной научной школы дефектологии, дополняются тактикой *обходных путей*, например, призывами к использованию доказательного подхода к оценке эффективности диагностических и коррекционных практик. Несостоятельность аргументации одного из таких призывов [17], как было показано в публикации сотрудников Института коррекционной педагогики [16], исходила, прежде всего, из непонимания специфики феноменологии поведения детей с расстройствами аутистического спектра, ее психологических механизмов и особенностей динамики в процессе коррекционной работы. И подобное непонимание представляется результатом целенаправленного вытеснения представлений о необходимости квалифицированной и, как правило, длительной коррекционной работы с ребенком, мало приемлемой в инклюзивной образовательной среде. Кроме того, представляется странным, что призывы к использованию критериев доказательности локализуются на уровне конкретных практик, но обходят стороной масштабную конструкцию социальной инклюзии.

Оставлять без внимания сегодняшние реалии инклюзии, избегать анализа и системной оценки ее результатов на рекомендуемом доказательном уровне сегодня представляется недопустимым, так как «процесс идет», а цель его до сих пор представляется неопределенной.

Задачи проверки эффективности инклюзивной модели образования до сих пор не становятся предметом основательных научных исследова-

дований. Может быть, избегание объективной оценки результатов инклюзивных процессов объясняется пониманием заведомой их несостоятельности? В подтверждение такого предположения можно сослаться на прецедент, отмеченный В. И. Лубовским на международном конгрессе в Ванкувере (2000 год), посвященном проблемам обучения детей с ограниченными возможностями. Автор обратил внимание на то, что среди множества заслушанных докладов ни одного сообщения о сравнительных исследованиях результатов обучения в условиях инклюзии и в условиях дифференциации представлено не было [9]. Может быть, причина кроется в трудностях определения критериев сравнительной оценки? Вопрос, действительно, непростой, но для начала вполне можно ограничиться хотя бы ориентирами для сравнительных исследований, например, следующими:

степень освоения коммуникативных умений, необходимых для продуктивного социального взаимодействия;

степень социальной адаптированности, предполагающей наличие способности соответствовать ожиданиям социального окружения с одновременным достижением доступного уровня личностной автономии;

степень ориентированности в процессах и явлениях окружающего мира с учетом возрастных, когнитивных и иных ограничений, определяемых спецификой нарушения развития;

степень образовательных и личностных достижений, рассматриваемых в сочетании с успешностью освоения сферы жизненных компетенций;

степень компенсации нарушений психофизического развития, являющейся важнейшим условием достижения позитивных результатов во всех перечисленных выше позициях.

Однако можно предположить, что в контексте целеполагания социальной инклюзии внимание будет акцентироваться преимущественно на первых двух позициях. Остальные три позиции, скорее всего, будут рассматриваться как второстепенные и даже как факультативные.

В качестве примера процитирую фрагменты из недавно защищенного диссертационного исследования [21], автор которого не только не скрывает своего скептического отношения к приоритету задач образования детей с ООП (ОВЗ), существующему в российской педагогической практике (*узкое понимание инклюзии* — в определении автора), но рассматривает его как системный признак отсталости российского образования. Иные (гуманистические, прогрессивные) диспозиции

в понимании целей и приоритетов образования лиц с ОВЗ отмечаются *«в развитых зарубежных странах»*, где *«основной акцент ставится на социализацию детей с особыми образовательными потребностями, развитие у них навыков, пригодных для жизни, включение их в детский коллектив, на создание дружественного (включающего) школьного сообщества, в России — на освоение образовательной программы, выполнение требований образовательных стандартов, компенсацию или коррекцию нарушений здоровья, психофизического развития. При этом как в России, так и за рубежом недостаточно внимания уделяется использованию потенциала инклюзивного образования в воспитании здоровых, социально благополучных детей»* [21, с. 39].

Здесь, на мой взгляд, вполне правомерен вопрос: о какой социализации и воспитании здоровых и социально благополучных детей может идти речь, если ребенок с ОВЗ не усваивает базовый социализирующий опыт, транслируемый образованием, если не компенсируются или хотя бы не смягчаются проблемы его психофизического развития? Кстати, обязательное, а иногда и приоритетное формирование «навыков, пригодных для жизни» заложено в категории жизненных компетенций, не только выделенных в Концепции ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (ссылка) как важнейший компонент их социализации, но и целенаправленно и системно формируемых на протяжении всего процесса образования [5, 19].

«В России дети с ОВЗ и инвалидностью принимаются в инклюзивные классы только при наличии рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии с указанием конкретной образовательной программы, по которой будет обучаться ребенок. В развитых зарубежных странах в инклюзивные классы принимаются все дети, если родители хотят, чтобы их ребенок обучался в массовой школе» (с. 40). К сожалению, эта информация уже устарела: теперь детей с ОВЗ, в том числе и детей с умственной отсталостью, без ограничений включают в состав любых классов: адепты прогрессивной инклюзии добились-таки своего.

В США пошли еще дальше: молодые люди с умеренно выраженной умственной отсталостью (в прежней номинации — с умственной отсталостью в степени имбецильности) уже давно получили право на инклюзивное обучение в университетах [13]. Кстати, инициаторы разработки и внедрения такой модели инклюзии также не были озабочены оценкой ее эффективности, хотя бы простым сбором сведений о дальнейшей судьбе этой категории выпускников высшей школы.

Дополнительные штрихи к оценке ситуации. Поскольку в названии настоящей статьи заявлен анализ возможных векторов развития коррекционной педагогики и коррекционной психологии, то возникает резонный вопрос по поводу столь подробного обсуждения проблемы инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ. В начале статьи уже было отмечено, что прогнозирование динамики и содержательного наполнения столь сложных процессов невозможно вне оценки социального и мировоззренческого контекстов их протекания. Масштабное продвижение идеи инклюзивного образования не только претендует на радикальную смену парадигмы, в которой стратегии *сопровождения* доминируют над стратегиями обучения, в которой закрепляются приоритеты *дружелюбной среды* в ущерб среде коррекционно-развивающей, но и заведомо обесценивает не только результаты, но и попытки проведения исследований, традиционных для отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии. Зачем, например, стремиться к точной и надежной диагностической оценке индивидуальных трудностей развития ребенка, если ей не суждено стать основой персонализированной программы коррекционной работы по причине дефицита или даже отсутствия в инклюзивной среде специалистов, способных ее грамотно реализовать? Будут ли успешными усилия *дружелюбных педагогов*, пытающихся формировать способность к продуктивной коммуникации у ребенка с РАС (расстройства аутистического спектра), без понимания причин и механизмов его несостоятельности в этой сфере?

Иллюзия достижимости подобных и иных целей в работе с *особыми детьми* без опоры на специальные знания или, выражаясь современным языком, без опоры на специальные компетенции, пробудили интерес к решению проблем таких детей у представителей иных направлений педагогики и психологии. Так, анализ тематики и названий диссертационных исследований, защищенных в период с 2012 по 2022 год и включающих те или иные аспекты образования или изучения детей с ОВЗ, показал, что почти 50% из 200 работ выполнены в рамках психофизиологии, медицинской психологии, общей и педагогической психологии, теории и методики профессионального образования, теории и методики физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры и др. Эту тенденцию можно было бы рассматривать как безусловно положительную, но лишь в том случае, когда авторы таких исследований в должной мере осведомлены,

во-первых, о степени разработанности интересующей их проблематики в коррекционной педагогике и специальной психологии; во-вторых, о риске методологических ошибок, неизбежных при недооценке роли, значения и вариативности особенностей когнитивной, аффективной, социально-поведенческой сфер личности у разных нозологических и возрастных категорий детей с ОВЗ; в третьих — о многофакторной природе трудностей их развития. Идеальным в данном случае мог бы стать междисциплинарный формат исследований либо формат, включающий обязательную консультативную помощь профильного специалиста-дефектолога на всех этапах исследовательского процесса.

Заключение. Исходя из принципиальных различий в подходах к образованию детей (лиц, обучающихся) с ОВЗ — от целеполагания до содержания приоритетных задач, можно предположить дальнейшее нарастание противоречий между ними, результатом которого может стать существенное ослабление позиций коррекционной педагогики и специальной психологии. Удерживать и тем более укреплять эти позиции в условиях устойчивой государственной поддержки идеи инклюзии, закрепляющей ее приоритеты в современном образовательном пространстве, становится все труднее. Помимо прямого противодействия теории и практике специального образования, в основе которого лежат фундаментальные положения отечественной дефектологии, справедливость которых всерьез пока еще никем не оспаривалась, игнорирование особой роли дефектологического знания в образовании и социализации детей с ОВЗ проявляется и в менее явных формах. В последнюю редакцию перечня актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании [1] включены исследования детей с ОВЗ в рамках иных педагогических областей, направлений и специальностей, содержащих описание задач, корректное решение которых во многих случаях затруднительно без опоры на понимание сущности особых образовательных потребностей конкретных категорий этих детей. Игнорирование этой сущности становится допустимым, прежде всего, в парадигме инклюзии, во всяком случае, в рамках модели, реализуемой в российском образовании.

Заслуживает внимания и осмысления содержание упомянутого перечня актуальных тематик диссертационных исследований применительно к области коррекционной педагогики. В значительном количестве представленных в нем позиций затрагиваются и вопросы инклюзивного

образования. Это позволяет надеяться на получение объективных, научно обоснованных оценок его результатов, которые, в свою очередь, могут послужить стимулом для постановки новых исследовательских задач непосредственно в сфере коррекционной педагогики.

В скором времени ожидается появление утвержденного Министерством образования и науки Российской Федерации перечня актуальных тематик диссертационных исследований в области специальной психологии. Хотелось бы надеяться, что в нем найдут свое отражение задачи, решение которых уже давно представляется необходимым для нормализации ситуации в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Ахметзянова А. И., Бабкина Н. В., Гончарова Е. Л. и др. Актуальная тематика исследований в области коррекционной педагогики // Альманах коррекционной педагогики. 2023. № 52 (5). С. 1–17.
2. Абкович А. Я. Дифференцированные психолого-педагогические условия обучения младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата: монография. М.: Парадигма, 2023–180 с.
3. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.10 / Бабкина Наталия Викторовна; [Место защиты: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»]. Москва, 2017. 263 с.
4. Болдинова О. Г. Педагогическое сопровождение совместной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 5.8.3. / Болдинова Ольга Геннадьевна; [Место защиты: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»]. Москва, 2023. 150 с.
5. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. М.: Просвещение, 2013. 42 с.
6. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 1. С. 20–23.
7. Кузьмичева Т. В. Интегративный подход к подготовке педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования: диссертация. ... доктора педагогических наук: 13.00.03: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», 2020–245 с.
8. Левченко И. Ю., Абкович А. Я. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения // Дефектология. 2017. № 2. С. 14–21.
9. Лубовский В. И. Инклюзия тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77–87.
10. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71–78.
11. Малофеев Н. Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология. 2008. № 2. С. 86–93.
12. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социаль-

ной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 3–10.

13. *Моргачева Е. Н.* Современное состояние инклюзивного образования детей и подростков с интеллектуальными нарушениями в США // Дефектология. 2023. № 4. С. 12–22.

14. *Соловьева Т. А.* Включение детей с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Соловьева Татьяна Александровна; [Место защиты: ФББНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»]. Москва, 2009. 28 с.

15. *Соловьева Т. А.* Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.03 / Соловьева Татьяна Александровна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»]. Москва, 2019. 372 с.

16. *Соловьева Т. А., Коробейников И. А., Либлинг М. М.* «Эффективность» и «доказательность» психолого-педагогических методов: нужен ли специалистам образования медицинской регламент? // Дефектология. 2020. № 4. С. 14–19.

17. *Сорокин А. Б.* Исследование эффективности вмешательства при аутизме. Часть 1. Как описать целевую группу // Дефектология. 2020. № 3. С. 74–80.

18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации».

19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

20. *Шматко Н. Д.* Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 1. С. 41–46.

21. *Якубова Ф. Р.* Формирование готовности учителя к инклюзивному образованию средствами киноискусства: диссертация ... кандидата педагогических наук: 5.8.1. / Якубова Фериде Рустемовна; [Место защиты: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»]. Москва, 2023. 281 с.

References

- *Axmetzyanova A. I., Babkina N. V., Goncharova E. L.* i dr. Aktual`naya tematika issledovaniy v oblasti korrekcionnoy pedagogiki // Al`manax korrekcionnoy pedagogiki. 2023. № 52 (5). С. 1–17. [In Rus].
- *Abkovich A. Ya.* Differencirovanny`e psixologo-pedagogicheskie usloviya obucheniya mladshix shkol`nikov s narusheniyami oporno-dvigatel`nogo apparata: monografiya. M.: Paradigma, 2023–180 s. [In Rus].
- *Babkina N. V.* Psixologicheskoe soprovozhdenie mladshix shkol`nikov s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya: dissertaciya ... doktora psixologicheskix nauk: 19.00.10 / Babkina Nataliya Viktorovna; [Mesto zashhity`: FGBNU «Institut korrekcionnoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya»]. Moskva, 2017. 263 s. [In Rus].
- *Boldinova O. G.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie sovmestnoj deyatel`nosti detej doshkol`nogo vozrasta s narusheniyami zreniya v usloviyax inkluzivnogo obrazovaniya: dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk: 5.8.3. / Boldinova Ol`ga Gennad`evna; [Mesto zashhity`: FGBNU «Institut korrekcionnoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya»]. Moskva, 2023. 150 s. [In Rus].
- *Konceptsiya Special`nogo Federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta dlya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya / N. N. Malofeev, O. I. Kukushkina, O. S. Nikol`skaya, E. L. Goncharova.* M.: Prosveshhenie, 2013. 42 s. [In Rus].
- *Korobejnikov I. A., Babkina N. V.* Ot variantov razvitiya detej s ZPR k obrazovatel`ny`m marshrutam // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. 2016. № 1. С. 20–23. [In Rus].
- *Kuz`micheva T. V.* Integrativny`j podxod k podgotovke pedagogov i psixologov dlya raboty` s

- mladshimi shkol`nikami s ZPR v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya: dissertatsiya. ... doktora pedagogicheskix nauk: 13.00.03: FGBNU «Institut korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2020–245 s. [In Rus].
- *Levchenko I. Yu., Abkovich A. Ya.* Variativnost` osoby`x obrazovatel`ny`x potrebnostej detej s narusheniyami oporno-dvigatel`nogo apparata kak osnova proektirovaniya special`ny`x uslovij obucheniya // Defektologiya. 2017. № 2. S. 14–21. [In Rus].
 - *Lubovskij V. I.* Inklyuziya tupikovy`j put` dlya obucheniya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami // Special`noe obrazovanie. 2016. № 4. S. 77–87. [In Rus].
 - *Malofeev N. N., Shmatko N. D.* Bazovy`e modeli integrirovannogo obucheniya // Defektologiya. 2008. № 1. S. 71–78. [In Rus].
 - *Malofeev N. N.* Integratsiya i special`ny`e obrazovatel`ny`e uchrezhdeniya: neobxodimost` peremen // Defektologiya. 2008. № 2. S. 86–93. [In Rus].
 - *Malofeev N. N.* Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoj social`noj politiki // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. 2009. № 6. S. 3–10. [In Rus].
 - *Morgacheva E. N.* Sovremennoe sostoyanie inklyuzivnogo obrazovaniya detej i podrostkov s intellektual`ny`mi narusheniyami v SShA // Defektologiya. 2023. № 4. S. 12–22. [In Rus].
 - Solov`eva T. A. Vklyuchenie detej s narusheniem sluxa v obrazovatel`nyuyu sredu massovoj shkoly` : avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskix nauk: 13.00.03 / Solov`eva Tat`yana Aleksandrovna; [Mesto zashhity` : FBBNU «Institut korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya». Moskva, 2009. 28 s. [In Rus].
 - Solov`eva T. A. Sistemny`j podxod k organizatsii vklyucheniya mladshix shkol`nikov s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya v obsheobrazovatel`nyuyu sredu: dissertatsiya ... doktora pedagogicheskix nauk: 13.00.03 / Solov`eva Tat`yana Aleksandrovna; [Mesto zashhity` : FGBOU VO «Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvenny`j universitet»]. Moskva, 2019. 372 s. [In Rus].
 - Solov`eva T. A., Korobejnikov I. A., Libling M. M. «E`ffektivnost`» i «dokazatel`nost`» psixologo-pedagogicheskix metodov: nuzhen li specialistam obrazovaniya medicinskij reglament? // Defektologiya. 2020. № 4. S. 14–19. [In Rus].
 - *Sorokin A. B.* Issledovanie e`ffektivnosti vmeshatel`stva pri autizme. Chast` 1. Kak opisat` celevuyu gruppu // Defektologiya. 2020. № 3. S. 74–80.
 - Federal`ny`j zakon ot 29.12.2012 N273-FZ (red. ot 17.02.2023) "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii". [In Rus].
 - Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart nachal`nogo obshhego obrazovaniya obuchayushhixsya s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 dekabrya 2014 g. N1598) [In Rus].
 - *Shmatko N. D.* Dlya kogo mozhet by`t` e`ffektivny`m integrirovannoe obuchenie // Defektologiya. 1999. № 1. S. 41–46. [In Rus].
 - *Yakubova F. R.* Formirovanie gotovnosti uchitelya k inklyuzivnomu obrazovaniyu sredstvami kinoiskusstva: dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskix nauk: 5.8.1. / Yakubova Feride Rustemovna; [Mesto zashhity` : FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya»]. Moskva, 2023. 281 s. [In Rus].

Сведения об авторе:

Коробейников Игорь Александрович — доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», ORCID: 0000–0003–3885–7846, г. Москва, Российская Федерация, psikor@bk.ru

Information about the authors:

Korobeinikov Igor A. — ScD in Psychology, professor, deputy scientific director of FSBSI “The Institute of Special Education”, ORCID: 0000–0003–3885–7846, Moscow, the Russian Federation, psikor@bk.ru

УДК 159.928.22

О лонгитюдном исследовании динамики одаренности (промежуточные результаты)

Богоявленская Д. Б.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований РАО

Аннотация. Введение. В статье приводятся данные почти полувекового лонгитюдного исследования динамики одаренности от юношеского возраста до зрелости. Актуальность данной работы определяется рассмотрением одаренности как способности к творчеству и обоснованием возможности прогноза творческих достижений личностью. Единицей анализа творчества нами рассматривается способность к развитию деятельности по собственной инициативе.

Методы. Раскрытие понятия творчества через эту способность, как его механизм, позволяет фиксировать его высшие формы, такие явления, как действия, теряющие форму ответа. Для их исследования был разработан метод (в рамках которого измеряется и интеллект по критериям обучаемости) «Креативное поле». Это определяет его преимущества по сравнению с имеющимися тестами в приведенном разделе статьи. В качестве объекта исследования в 1970 г. выступили 60 учащихся 10-х классов физико-математической школы № 2 г. Москвы. Второй этап эксперимента проходил в 1976 г. по новой методике метода «Креативного поля», построенной на математическом материале. При появлении организационной возможности в 2002–2003 гг. проведен третий этап эксперимента на данной выборке (она уменьшилась за счет миграции). Четвертый этап исследования генезиса одаренности проводился нами в 2018–2019 гг.

Результаты и их обсуждение. Наличие достоверных данных об исходном уровне одаренности в юном возрасте и в настоящей момент, а также анализ характера достижений в профессиональной деятельности, создают объективный каркас для анализа роли узловых событий жизненного пути и строя личности в реализации, развитии или регрессе одаренности. Результаты проведенных экспериментов не только подтвердили релевантность новой методике, но и в целом валидность метода. Учащиеся, вышедшие на высшие уровни познания в эксперименте, в профессиональной деятельности выходят на значимые открытия.

Заключение. Общим результатом исследования является доказательство прогностичности метода «Креативное поле»

и продуктивности разрабатываемой нами теории.

Ключевые слова: одаренность, творчество, генезис, личность, духовные ценности, метод, валидность, прогностичность, развитие, регресс.

On the Longitudinal Study of the Dynamics of Giftedness (Interim Results)

Bogoyavlenskaya D. B.

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Russian Academy of Education

Abstract. *Introduction.* The article presents data from an almost half-century longitudinal study of the dynamics of giftedness from adolescence to maturity. The relevance of this work is determined by the consideration of giftedness as the ability to create and the substantiation of the possibility of predicting creative achievements by an individual. The unit of analysis of creativity is the ability to develop activities on one's own initiative.

Methods. Disclosure of the concept of creativity through this ability, as its mechanism, allows us to record its highest forms, such phenomena as actions that lose the form of a response. For their study, a method was developed (within the framework of which intelligence is also measured according to the criteria of learning ability) "Creative Field". This determines its advantages in comparison with the existing tests in the given section of the article. In 1970, 60 10th-grade students of the Physics and Mathematics School No. 2 in Moscow served as the object of the study. The second stage of the experiment was conducted in 1976 using the new methodology of the "Creative Field" method, based on mathematical material. When organizational opportunities arose, in 2002–2003, the third stage of the experiment was conducted on this sample (it decreased due to migration). The fourth stage of the study of the genesis of giftedness was conducted by the group of researchers including the author of the article in 2018–2019. Results and their discussion. The availability of reliable data on the initial level of giftedness at a young age and at the present time, as well as an analysis of the nature of achievements in professional activity, create an objective framework for analyzing the role of key events in the life path and personality structure in the implementation, development or regression of giftedness. The results of the experiments not only confirmed the relevance of the new methodology, but also the overall validity of the method. Students who have reached the highest levels of knowledge in the experiment, in their professional activities make significant discoveries.

Conclusion. The overall result of the study is proof of the predictive power of the "Creative Field" method and the productivity of the theory we are developing.

Keywords: giftedness, creativity, genesis, personality, spiritual values, method, validity, predictive power, development, regression.

Основные положения. 1. В статье доказывается, что строй личности, в структуре которой доминируют духовные ценности, познавательная направленность, определяет ее творческий потенциал.

2. Это подтверждено не только прогнозируемой нами положительной динамикой в развитии профессиональной деятельности испытуемых, но и полувековой проверкой временем. Такая структура личности оказывается устойчивой даже при глобальных переменах в социальном устройстве общества.

3. Это служит подтверждением как разработанной теории, так и прогностичности метода.

Введение. Изучение природы явления предполагает сначала определение функции и раскрытие его структуры. Одаренность нами рассматривается как способность к творчеству, что соответствует нарастающей актуальности ее выявления и развития [3,4,5]. В наших работах творчество раскрывается как результат развития субъектом деятельности по своей инициативе [6,9]. (Это раскрытие употребляемого в наших более ранних работах понятия «Интеллектуальная активность» (ИА) [6]. Структура этой способности задана в «единице анализа» (по Л. С. Выготскому), в которой произошла «встреча аффекта с интеллектом» [9, с. 34]. Интеллект обеспечивает овладение деятельностью, а при доминировании в структуре личности познавательной направленности, она развивается далее по его инициативе.

Следующим в исследовании природы явления выступает изучение его становления и развития. Широкий спектр исследования генезиса одаренности, соотношения ее генетической и средовой обусловленности (генетических и средовых факторов в формировании индивидуальных различий) показал преимущественное значение в ее формировании средовых факторов [15].

Анализ наших результатов показал, что в качестве систематических средовых факторов, влияющих на проявление интеллектуальной активности у членов одной семьи, выступают влияния, отражающие характер социальных отношений в масштабах общества [15].

Для выявления факторов, влияющих на динамику ИА на протяжении определенного возрастного периода, нами проведена серия лонгитюдных исследований, начиная с дошкольного возраста, разной длительности до 17 лет [2,7,8, 10]. Для выявления влияния социальных факторов, отражающих разные этапы в жизни страны, нами проводится лонгитюд,

начатый в 1970 г. во 2-й матшколе г. Москвы.

Методы. Метод «Креативное поле», начиная с 1970 г., описывался в наших работах многократно. Но на сегодняшний день он является единственным методом, построенным не в рамках модели «стимул-реакция». В силу этого он позволяет в условиях реального времени эксперимента выявить присущую личности способность к развитию деятельности по своей инициативе. Фактически в рамках лабораторного эксперимента он моделирует исследовательскую деятельность человека в рамках системы однотипных задач, что обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный слой, — заданная деятельность по решению конкретных задач. Результаты, полученные на этом уровне, позволяют судить об уровне интеллекта по всем параметрам обучаемости. Второй — глубокий слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, — это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, открытие которых не требуется для их решения. Наличие этого слоя создает возможность фиксировать процесс развития деятельности по инициативе его субъекта [8].

На основе полученных результатов диагностики построена типология творческих способностей по уровням познания:

1. Работа в рамках заданной деятельности при всей ее возможной успешности относится нами к стимульно-продуктивному уровню.

2. Открытие новых закономерностей, как «взрывание слоев сущего» по С. Л. Рубинштейну [13], являясь проявлением творчества, относится к эвристическому уровню.

3. Теоретическое доказательство открытой закономерности относится к высшему уровню творчества — креативному (чтобы избежать повтора, следующий творческий уровень назван по-латыни. Термин с дивергентностью не связан).

Результаты и их обсуждение. *Первый этап эксперимента*

Эксперимент проводился в 1970 г. по одной из методик метода «Креативное поле» — «Сказочные шахматы» на выборке учащихся 10-х классов физико-математической школы № 2 г. Москвы, прошедших серьезный отбор при поступлении. Это было важно, поскольку апробация метода показала, что способность к развитию деятельности по своей инициативе проявляется только у тех людей, которые успешно овладели предложенной деятельностью. (Апробация метода прохо-

дила на выборках по 10 студентов и преподавателей с 12 факультетов МГУ, эксперимент с которыми проводился еженедельно в течение 3-х месяцев в 1969 г.). Наличие трудностей в выполнении предъявляемых задач стимулируют поиск обходных способов решения. Поэтому один из принципов метода «Креативного поля» требует отсутствия не только внешних, но и внутренних (оценочных) стимулов.

Около 50% учащихся нашей выборки не только успешно овладели новой деятельностью, но вышли на творческие уровни. Более того, один из учащихся удивил нас не только самыми высокими результатами по всей нашей выборке школьников и ученых, а скромностью реакции на свои достижения. М.Г. «работал» в эксперименте спокойно, на третьей задаче, слегка замедлив темп, пояснил, что доказал теорему ее решения. Услышав: «Спасибо, опыт окончен», он указал на незаполненные бланки. При пояснении, что многим требуется большее количество задач, он был удивлен: «Разве так бывает? Нас этому учат. Если обнаружил новую закономерность, ее необходимо доказать, прежде чем ею пользоваться». Просто недоумение, без тени радости победителя, без чувства собственного превосходства. Редкая скромность сильного ученика наряду с блестящим выходом на высший уровень в эксперименте позволяла ждать от него в будущем незаурядных результатов».

Второй этап эксперимента. Второй этап эксперимента прошел через 5 лет, когда ребята уже закончили вуз. Эксперимент на данной выборке повторно был проведен, чтобы проверить релевантность новой методики «Система координат» по методу «Креативного поля» на математическом материале [12]. И, естественно, что данную выборку мы включили наряду с другими выборками (учащихся математического интерната при МГУ и научных сотрудников исследовательских институтов АН СССР).

Из 60 испытуемых школьной выборки эксперимент на втором этапе проведен уже с 38 участниками. Выпускники школы разъехались по университетам разных городов и стран.

При проведении повторного эксперимента мы боялись, что 5 лет — небольшой срок, и мы не получим «чистые» результаты. Поэтому эксперимент проводила моя аспирантка, а я до проведения эксперимента писала свой прогноз результата и запечатывала в конверт, который открывался только после анализа результатов каждого испытуемого.

Полученные результаты не только подтвердили тождественность новой методики принципам метода «Креативного поля», но превзошли

наши ожидания. Полученные данные фактически полностью соответствовали нашему прогнозу динамики ИА (развитию или регрессу), сделанные на основании данных 1-го этапа.

В стабильности данных М.Г. мы не сомневались. Он приехал по первому же звонку, пояснив, что как аспирант располагает своим временем. По новой методике дал аналогичный, самый высокий результат. Другой прогноз мною был сделан по результатам А. Б. Вызывал тревогу его постоянный интерес относительно результатов других ребят. По мнению педагогов, он самоутверждается, поскольку потерял статус лидера в классе. Как ни грустно, но прогноз подтвердился. Результат А. Б. понизился. Его тревога сказалась и в том, что он не сразу согласился на участие в повторном эксперименте.

Обращение с просьбой повторить эксперимент он встретил неприветливо: «Я теперь занят научной работой, — заявил он, — так что мне некогда (он, как и М.Г., поступил в аспирантуру). Но узнав, что участвует весь бывший класс, согласился: «Впрочем, приезжайте ненадолго ко мне домой». При проведении эксперимента сказалась та же озабоченность: «Проверили ли других по новой методике? Какие у них результаты?» У А.Б. в повторном эксперименте наметился регресс, что мною и прогнозировалось».

Примером прогресса в динамике одаренности мы видим в работе Г.М., которая непоследовательно вела себя в эксперименте в школе (ей мешало недоверие к себе). В ситуации обучения в вузе по избранной специальности она окрепла в своих стремлениях и силах и стойко уже выходит на эвристический уровень.

Мы убедились — эксперимент хорошо показывает, кто из испытуемых может стать выше престижных целей, у кого познавательный интерес становится ведущим мотивом, подавляющим побочные мотивы, то, что мы называем «человеческими слабостями».

Третий этап эксперимента. Возможность проведения третьего этапа эксперимента появилась только через четверть века в 2002–2003 гг. Важно было выяснить, как повлияли социальные изменения на судьбы и личность участников нашего исследования (ныне академиков, профессоров в области математики, физики, химии, предпринимателей). Эксперимент шел на базе их учреждений. Число испытуемых уменьшилось за счет миграции.

В целом по всей выборке мы получили аналогичный результат.

Сохранение его в течение четверти века говорит о его стойкости. Однако в эпоху социальных перемен не присвоенная система ценностей приводит к смене жизненных ориентаций, уходу из науки ради большей зарплаты и пр. Как правило, это также связано с имеющимся сомнением в своем научном предназначении. Не случайно большинство со стимульно-продуктивным уровнем работают преподавателями в вузах, и только шестая часть из них защитила кандидатские диссертации.

Напротив, для эвристов больше характерен интерес к своему делу. Многие шли в вузы, где интереснее учиться, не думая, кем будут работать и что за это получать. В этом плане характерен Ф.Д. — профессор, который сделал ряд ценных для развития науки изобретений. Влюблен в свою тему и по-мальчишески уверен, что, работая в элитном Институте, просто удовлетворяет свой интерес.

В первоначальной выборке среди учащих девочек, принявших участие в эксперименте, только две уже в начале эксперимента вышли на эвристический уровень. Он повторен ими. М.М. «мозг» лаборатории в Исследовательском институте РАО. Э.К. до сих пор «звезда класса». Одна из первых защитила докторскую. Она — хороший ученый, работает успешно по актуальной проблематике в НИИ, выполняя ряд зарубежных грантов. Г.М. вышла на эвристический уровень уже после окончания вуза. В настоящее время она — известный ученый в области медицины, сделавшая важное открытие в области кардиологии.

М.Г., показавший лучшие результаты на первом этапе, спокойно повторил выход на высший уровень и при нашей третьей встрече. Естественно, что данные, полученные нами в 2003 г., как результаты плановой работы моей лаборатории должны были публиковаться, и поэтому все воспроизвести сегодня нельзя. Но чтобы не путем цифр, фиксирующих значимость корреляций (которые понимаешь, но не поражаешься), а путем эмоционального переживания удивиться таланту молодого ученого, необходимо сопоставление с явлением, близким по масштабу. Оценить научные достижения, не владея этой областью науки, невозможно. Но понять их значимость можно путем сравнения с другими достижениями, о которых у нас уже есть представление. Напомним, что лонгитюдное исследование нами проводится с целью проверки прогностичности применяемого диагностического метода, который построен на разработанной теории творчества. Поэтому текст отзыва крупного ученого-физика на книгу, написанную М.Г. через 10 лет

после окончания аспирантуры по теме его диссертации, нам необходим в качестве «приговора». Ограничимся одной из выдержек из рецензии: «По теоретической физике написано очень много книг. И существует общепризнанный образец такой литературы. Это курс Ландау и Лифшица. Дело не в том, что курс этот состоит из десяти толстых томов — и кажется невероятным, что он мог быть написан двумя — тремя авторами. И даже не в том, что курс покрывает всю теоретическую физику — сейчас уже нет в мире столь универсальных экспертов по всей теоретической физике. Причина, которая заставляет восхищаться этим удивительным свершением заключается в потрясающей красоте написанного.

Когда автор начинал писать свою книгу, в Ландау-Лифшице еще не было той главы по данной теме, которая там теперь появилась. И как это не звучит кощунственно, эту главу есть, с чем сравнивать... Автор написал книгу, без которой не сможет обойтись исследователь в этой области».

Позже от одноклассников я узнала, что М.Г. уже член-корреспондент АН СССР и коллективом сотрудников выбран директором Института.

Таблица 1. Данные лонгитюда с 1970 по 2003 год

№	ФИО	Ученая степень	ИА			УП	СО	М
			1970	1976	2003			
1	Б.А.	—	С-п	С-п	С-п	В	В	С\у
2	В. А.	-	С-п	Пер.	Пер.	В	В	Дел.
3	Д.Г.	-	С-п	С-п	С-п	Ср	Ад.	Потр.
4	Е. Г.	-	С-п	С-п	С-п	Н	Н	Потр.
5	Л. В.	-	С-п	С-п	С-п	Ср	Ад.	Позн.
6	Л. Г..	-	С-п	С-п	С-п	Ср	Ад.	Потр.
7	Л.Г	-	С-п	С-п	С-п	В	Неад	Потр.
8	Н.Б.	К.н.	С-п	С-п	С-п	Н	Н	Дел.
9	Н. Л.	-	С-п	С-п	С-п	В	Н\ад	Позн.
10	О.М.	-	С-п	С-п	С-п	Н	Н	Потр.
11	Р. Н.	-	С-п	С-п	С-п	В	В	Потр.
12	Х. Л.	-	С-п	С-п	С-п	Ср	Неад	Потр
13	Р. Д.	-	С-п	С-п	С-п	Н	Неад	Потр.
14	Э.Н.	-	С-п	С-п	С-п	Ср	Н\ад	Потр.
15	Ю. В.	-	С-п	С-п	С-п	В	В	Дел.
16	Я.Т.	К.н.	С-п	С-п	С-п	В	В	Дел.
17	Э.Г..	К.н.	С-п	С-п	С-п	В	В	Дел.
18	Г. М.	Проф.	Пер.	Эв.	Эв.	В	В	Дел.

О лонгитюдном исследовании динамики одаренности

19	Г. Б.	Проф.	Эв.	Эв.	Эв.	В	В.	Позн.
20	Д.Г.	К.н.	Эв.с	Эв.с	Эв.с	Ср	Ад.	Позн.
21	Д.М.	—	Эв.	С-п	-	Бо	Лен	
22	Л.Л.	Д.н.	Эв.	Эв.	Эв.	В	В	Позн.
23	Л.Т.	Д.н.	Эв.	Эв.	Эв.	В	В	Позн.
24	Л.Б.	Д.н.	Эв.	Эв.	Эв.	В	В	Позн.
25	М.Б.	Проф.	Эв.	Эв.	Эв.	В	В	Дел
26	М.М	К.н.	Эв.	Эв.	Эв.	Ср	Адек	Дел.
27	С. Н.	-	Эв.	Эв.	С-п	В	В	Потр.
28	С.М.	К.н.	Эв.	Эв.	Эв.	В	В	Потр.
29	С. А.	К.н.	Эв.	Эв.	Эв.	Ср	Ад.	Дел.
30	Т.Б.	Проф.	Эв.с	Эв.	Эв.	В	В	Позн.
31	У. Г.	—	Эв.с	Эв.	Эв.	В	В	Дел.
32	Ч. К.	Д.н.	Эв.с	Эв.с	Эв.с	В	Адек	Позн.
33	Э. У.		Эв.с.	Эв.сл	С-п	В	Н\ад	Потр.
34	Э.К.	Д.н.	Эв.с	Эв.сл	Эв.с	В	В	Позн.
35	Д.Э.	Д.н.	Кр.	Кр.	Кр.	Ср	Н\ад	Позн.
36	М.Г.	Чл-кр	Кр.	Кр.	Кр.	В	Адек	Позн.
37	М. Е.	Проф.	Кр.	Кр.	Кр.	В	Адек	Позн.
38	С.Г.	—	Кр.	Кр.	Кр.	В	В	Дел.

Примечание:

«С-п» — стимульно-продуктивный уровень; «эв.» — эвристический уровень; «Кр.» — креативный уровень; «пер.» — переходный уровень; «эв.с» — эврист «сильный»; «эв. сл.» — эврист «слабый»; «позн.» — познавательная мотивация; «потр.» — потребительская мотивация; «дел.» — деловая мотивация; «Н\ад.» — неадекватная самооценка.

Четвертый этап эксперимента. Сопоставление полученных ранее данных с данными, полученными через полвека, а также анализ достижений наших испытуемых в разных областях их деятельности позволяют судить о решающей роли жизненных обстоятельств или, напротив, стойкости личности.

Центральной задачей четвертого этапа продолжающегося лонгитюдного исследования является анализ роли строя личности в проявлении одаренности и проверка прогностичности метода ее выявления.

Половина из выборки эвристов продолжает работать в НИИ, подпитывая свою семью заграничными проектами. Более половины выборки имеет степень доктора наук и лишь одна седьмая (те, кто работает в фирмах) не имеет научной степени. Одна четверть выборки работает в вузах и лишь десятая часть — в фирмах.

Длительное наблюдение за Э.Б. помогает понять, что переход на службу в фирму не всегда связан с доминированием материальных ценностей, а сложностью социума, невозможностью защиты работы, в которую вложена душа и труд ряда лет, поскольку работаешь в закрытом учреждении.

Прось о встрече М.Г.— директора института РАН, я была уверена, что он уже давно академик РАН. И его при встрече об этом не спрашивала. Узнала о том, что он еще только член-корреспондент, из интернета, когда уточняла перечень его научной проблематики. Для него это естественно: директор сам выдвигать свою кандидатуру не может. В своей органичной скромности он еще раз убедил, когда в процессе разговора я рассказала ему о рецензии на его книгу. Он засмеялся: «Что Вы, по молодости так написал, надо было совсем иначе». На мои вопросы, связанные с его тематикой, он ответил, что проблем много, и тематика усложнилась в связи с другим видом «мягкой материи», т.е. от изучения твердых тел он перешел к изучению «живой» материи. А затем разговор по его инициативе перешел на проблемы, меня крайне интересующие, а его в настоящее время волнующие. Я была потрясена тем качественным скачком за прошедшие 15 лет в его развитии как ученого не только по продвижению его в научной проблематике, а и как ученого, думающего о завтрашнем дне науки. Его наблюдения за дальнейшей реализацией молодежи в науке привели к выводу, что часто студенты с блестящими способностями остаются бесплодными, а те, кто упорно, постоянно поглощен своей темой, приходят к открытиям. Сделав вывод: «в вузе должны преподавать не преподаватели, а ученые» он, директор ведущего института РАН, открыл факультет для реализации данной системы обучения. Одно непонятно, как и когда можно столь успешно продвигаться в решении столь разнообразных вопросов в области теории, если бы не факт, иллюстрирующий его возможности. Он сразу сформулировал задачу при виде бланка, на котором она предъявлялась ему только в 1970 г.

В недавней встрече солидный профессор Ф.Д. рассказывал о своей работе как составной части работы института, в котором проектируются новые приборы, которые позволяют открывать новые закономерности, и за это он любит свой институт. По его лицу было видно, как это ему дорого. Когда я напомнила ему его фразу: «Пятерки, когда интересно и двойки, когда не интересно» он засмеялся: «Когда интересно не только пятерки, но и двойки были».

Т.Б. был одним из первых, кто сразу отозвался на мой призыв. Спокойно и скромно решает ряд задач, так же спокойно и скромно рассказывает о своем продвижении в науке. Он не торопится сказать, что не только защитил докторскую и работает профессором в ведущих университетах и институтах АН. И совсем не похож на героя юбилея, который мне его друзья переслали по интернету. Путь к герою был не из легких. «Звезда» класса, он не сразу был принят в МГУ. В 1990-е пробовал работать за рубежом. Но скоро вернулся. Закончил аспирантуру МГУ и в 2003 г. защитил кандидатскую, то, что сегодня он входит в число ведущих математиков мира, тех немногих ученых, чьими трудами теория модальностей приобрела свой современный вид, — свидетельство и пример немалого мужества и большой любви к науке.

Встреча с Р.К. проходила у нее на работе в Институте. На третьем этапе увидеться с ней, доктором физико-математических наук, не удалось: постоянные командировки, болезни детей. Задачу первого этапа не помнит, решает не спеша, проводя линии, решения находит не мгновенно. Иногда на это уходит несколько минут. Но в анализе провокационных расположений задачи проявляется ее математический профессионализм. В комнату постоянно заходят юноши, и я решаюсь спросить о содержании ее работы в данном институте. Она подчеркивает организационный характер работы, но отмечает, что ей это интересно, поскольку связано с математикой и переживанием минут радости, потому что математика — наука о красоте.

Время нашего визита было ограничено, и я попросила ее написать коротко об этом. Этой женщине 64 года, и у нее недавно погибла взрослая дочь. Но, только прочтя текст целиком, можно понять, что такое «приверженность делу» и почему идет развитие как личности, так и того, что мы называем творческими способностями. «В чем проявляется красота математики? В простых решениях трудных задач, в установлении неожиданных связей, но главное в том, что вскрывается суть вещей. Я бы сказала, что математикам, как и Пастернаку, *«хочется дойти до самой сути»* ... Надо сказать, что те чувства, которые я испытываю в своей профессиональной деятельности, они совершенно такие же, как были в детстве при решении задачек из книжек. Довольно часто бывает так, что я читаю чью-нибудь статью и формально более или менее понимаю, что в ней написано, а по существу — нет. И у меня возникает вопрос, что же там *на самом деле* происходит. Этот вопрос у меня в голове «свербит».

Мне хочется это понять и, вероятно, я подсознательно чувствую, что я могу это понять. Я задаю вопросы другим людям, сама думаю, примеры смотрю, могу что-то посчитать. А потом в голове что-то щелкает, и все встает на свои места. И в этот момент хочется сказать себе: «Да, я молодец. У меня получилось». Так, недавно мне мой коллега прислал статью, в которой он со своими учениками описывал две процедуры получения из объектов одной природы объектов другой природы. И мне как-то сразу показалось, что это очень похоже на две процедуры из совершенно другой области. Но там эти две процедуры давали *все* объекты второй природы. И я подумала, а может, и здесь тоже эти процедуры дают все объекты второй природы. Тогда я стала думать, как бы это можно было доказать. И, в конце концов, доказала. И очень этому порадовалась».

Надо отметить, что упоминание о красоте математики мы отмечали у всех участников эксперимента. Так, Э.Б., чей жизненный путь резко менял направления в силу его темперамента, утверждал, что чем бы не занимался, на втором месте математика, потому что это — красота. В настоящее время он пишет рассказы и увлечен поэзией: «Объяснить переживание красоты невозможно — как передать гармонию? Как передать ощущение от красоты любимой девушки? Забитого гола? Зданий Гауди? Не могу сказать, что это началось с 7-го класса, но уже в школе при виде решений задач я испытывал гордость за человечество, способное создать такую неожиданную красоту. Нечто подобное возникает и при прочтении настоящей поэзии. А математика, как и поэзия — это виртуальная реальность, уход от бытовой действительности, возможность уйти в мир абсолютной бестелесной и нематериальной гармонии».

Как точно отмечал Х. Селье, что факторами, определяющими становление ученого, являются любознательность и восхищение красотой закономерностей [31].

Мы видим, как заложенные в школе ценности являются определяющим фактором развития личности на протяжении ее жизни, и хранится как неосознанное понимание этой ценности: «У нас в классе вообще никто не изменился».

Пятнадцатилетний интервал в проведении 4-го этапа эксперимента позволил выявить качественные скачки в личностном и профессиональном развитии наших испытуемых. Расширение сферы профессиональной реализации произошло в первую очередь у тех испытуемых, которые относились нами в 1970 г. к эвристическому и креативному уровням.

Данная тенденция четко наблюдается в проведении последующих объемных этапов лонгитюда 2020–2021 гг. и 2023–2024 гг., который будет завершен в 2025 г.

Заключение. Наше понимание способности к творчеству связано со структурой личности, становление которой зависит от влияния жизненных обстоятельств, влияющих на ее развитие или деформацию. Это определило акмеологический аспект проводимого исследования. Подчеркнем, именно лонгитюдный характер исследования в большей мере позволяет выявить строй личности, который обеспечивает ее устойчивость в разных не только жизненных, бытовых, но и разных социальных условиях.

Анализ жизненного пути и научных достижений наших испытуемых доказал прогноз, сделанный нами в начале этого пути. Определение высшей формы творчества через способность к развитию деятельности по собственной инициативе, позволяет научно объяснить такие открытия, где действие теряет форму ответа. Пример этому — «поризм» как непредвиденный выход в «непредзаданное», который наблюдали еще древние греки. А также на неожиданный выход на открытие нового факта при более глубоком исследовании, не в поиске ответа на уже поставленную проблему, на что указывал Ж.Адамар [15]. В данном исследовании мы обнаружили, что результаты, полученные в эксперименте, не только подтвердились в профессиональной деятельности наших испытуемых, но совпали характер и уровень их профессиональных достижений со стилем работы в эксперименте. Предельно четко это демонстрирует открытие одного из самых ярких эвристов Ф.Д., где закономерности, открытые им в его научной области, соответствуют типу закономерностей, открытых в экспериментальном материале.

Список литературы

1. Адамар Ж. [Hadamard J.] Исследование психологии процесса изобретения в области математики: Пер. с франц. – М.: Изд-во «Советское радио» – 152 с.
2. Банзельюк Е.И. Возрастная динамика показателей креативности // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 55-61.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика: Монография. М.: Образование личности, 2018. – 240 с.
4. Богоявленская Д.Б. Еще раз о понятиях «творчество» и «одаренность»: методологический подход // Психология одаренности и творчества: Монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.-НПб.: Нестор-История, 2017. – С. 21-36.
5. Богоявленская Д.Б. Природа творчества без мистики // Философия творчества. – М.: ИФ РАН, Изд-во «ИИНТЕЛЛ», 2015. – С. 116-134.
6. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей:

Монография. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.

7. *Богоявленская Д.Б., Жукова Е.С.* Лонгитюдное исследование становления творческих способностей на протяжении младшего и раннего подросткового возраста // *Образование личности.* – 2017. – № 3. – С.80-89.

8. *Богоявленская Д. Б.* О предмете и методе исследования творческих способностей // *Психологический журнал.* – 1995. – № 5. – С. 49–58.

9. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: психологические исследования. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 368 с.

10. *Данюшевская Т.И., Богоявленская М.Е.* Исследование динамики развития творческих способностей // *Ежегодник Российского психологического общества: Психология сегодня.* – Т. 2. – Вып. 1. – М., 1996. – С. 139-140.

11. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981. – 200 с.

12. *Петухова И.А.* Проблема соотношения интеллектуальной активности и общих умственных способностей: дис. ...канд. психол. наук. – М., 1976.

13. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959. – 351 с.

14. *Селье Х.* [Selye H.] От мечты к открытию: Как стать ученым: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – с. 368

15. *Сусоколова И.А.* Опыт психогенетического исследования интеллектуальной активности // *Вопросы психологии.* – 1985. – № 3. – С. 154-158.

References

- *Adamar Zh.* [Hadamard J.] Исследование психологии процесса изобретения в области математики: Пер. с франц. – М.: Изд-во «Советское радио» – 152 с.
- *Banzelyuk E.I.* Vozrastnaya dinamika pokazatelej kreativnosti // *Voprosy psihologii.* – 2008. – № 3. – С. 55-61.
- *Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E.* Odarennost': priroda i diagnostika: Monografiya. М.: Образование личности, 2018. – 240 с.
- *Bogoyavlenskaya D.B.* Eshche raz o ponyatiyah «tvorchestvo» i «odarennost'»: metodologicheskij podhod // *Psihologiya odarennosti i tvorchestva: Monografiya / Pod red. prof. L.I. Laronovoj, prof. A.I. Savenkova.* – М.-NPb.: Nestor-Istoriya, 2017. – С. 21-36.
- *Bogoyavlenskaya D.B.* Priroda tvorchestva bez mistiki // *Filosofiya tvorchestva.* – М.: IF RAN, Изд-во «INTELL», 2015. – С. 116-134.
- *Bogoyavlenskaya D.B.* Psihologiya tvorcheskikh sposobnostej: Monografiya. – Самара: Izdatel'skij dom «Fedorov», 2009. – 416 s.
- *Bogoyavlenskaya D.B., Zhukova E.S.* Longitudnoe issledovanie stanovleniya tvorcheskikh sposobnostej na protyazhenii mladshogo i rannego podrostkovogo vozrasta // *Образование личности.* – 2017. – № 3. – С.80-89.
- *Bogoyavlenskaya D. B.* О предмете и методе исследования творческих способностей // *Психологический журнал.* – 1995. – № 5. – С. 49–58.
- *Vygotskij L. S.* Myshlenie i rech': psihologicheskie issledovaniya. – М.: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2016. – 368 s.
- *Danyushevskaya T.I., Bogoyavlenskaya M.E.* Исследование динамики развития творческих способностей // *Ежегодник Российского психологического общества: Психология сегодня.* – Т. 2. – Вып. 1. – М., 1996. – С. 139-140.
- *Kalmykova Z.I.* Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti. – М., 1981. – 200 с.
- *Petuhova I.A.* Problema sootnosheniya intellektual'noj aktivnosti i obshchih umstvennyh sposobnostej: dis. ...kand. psihol. nauk. – М., 1976.
- *Rubinshtejn S.L.* Principy i puti razvitiya psihologii. М.: АН СССР, 1959. – 351 с.
- *Sel'e H.* [Selye H.] Ot mechty k otkrytiyu: Kak stat' uchenym: Per. s angl. – М.: Progress, 1987. – с. 368
- *Susokolova I.A.* Opyt psihogeneticheskogo issledovaniya intellektual'noj aktivnosti // *Voprosy psihologii.* – 1985. – № 3. – С. 154-158.

Сведения об авторе

Богоявленская Диана Борисовна — академик РАО, доктор психологических наук, руководитель центра междисциплинарных исследований творчества и одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований РАО, e-mail: mpo-120@mail.ru, Москва, Российская Федерация

Information about the author

Bogoyavlenskaya Diana B. — Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Head of the Center for Interdisciplinary Research of Creativity and Giftedness, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research of the Russian Academy of Education, e-mail: mpo-120@mail.ru, Moscow, Russia



УДК

Феномен Встречи с точки зрения философии образования

Елкина И. М.

ФГБУ «Российская академия образования»

Аннотация. Феномену Встречи придается особое значение в философии экзистенциализма. Различные исследователи выделяют разные аспекты, касающиеся Встречи, однако можно выделить общее: необходимо, чтобы оба участника были открыты для восприятия другого, а также для изменений в себе. Во время Встречи, когда человек сталкивается с другими людьми (Другим), которые заставляют его переосмыслить свои убеждения и ценности, диалог выступает как средство для понимания и взаимодействия с окружающим миром, позволяющее человеку открыться новым идеям и опыту. Таким образом, диалог помогает индивиду глубже осмыслить свой опыт Встречи и интегрировать его в свою личность.

Важно отметить, что и в образовательном процессе Встреча ученика и наставника не ограничивается только передачей знаний. Она также включает в себя общение, обмен мнениями, обсуждение различных вопросов и проблем. Наставник может помочь ученику разобраться в сложных ситуациях, дать советы и рекомендации.

Фундаментальный смысл Встречи ученика и наставника заключается в передаче знаний и опыта от одного поколения к другому, а также в обмене мнениями, поисках решений проблем, нахождении смысла. Это взаимодействие способствует становлению и развитию личности обучающегося.

Ключевые слова: Встреча, философия экзистенциализма, диалог, философия образования, диалог, образование

The Phenomenon of the Meeting from the Point of View of the Philosophy of Education

Elkina Irina M.

Federal State Budgetary Institution "Russian Academy of Education", Moscow, Russian Federation

Abstract. The phenomenon of the Meeting obtains special significance in the philosophy of existentialism. Different researchers highlight various aspects concerning the Meeting, but one thing can be identified in common: it is necessary for both participants to be open to the perception of the other, as well as to changes in them-

selves. During the Meeting, when a person encounters other people (the Other), who force him to rethink his beliefs and values, dialogue acts as a means of understanding and interacting with the outside world, allowing a person to open up to new ideas and experiences. Thus, dialogue helps an individual to more deeply comprehend his experience of the Meeting and integrate it into his personality. It is important to note that in the educational process, the Meeting of the student and the mentor is not limited to the transfer of knowledge. It also includes communication, exchange of opinions, discussion of various issues and problems. The mentor can help the student understand difficult situations, give advice and recommendations. The fundamental meaning of the Meeting of the student and mentor is the transfer of knowledge and experience from one generation to another, as well as the exchange of opinions, the search for solutions to problems, and the finding of meaning. This interaction contributes to the formation and development of the student's personality.

Keywords: Meeting, philosophy of existentialism, dialogue, philosophy of education.

Посвящается моему Учителю С. В. Ивановой

Введение. Слово «встреча» знакомо нам с раннего возраста: встреча с друзьями, гостями, устойчивое выражение «встреча с прекрасным». Это слово используется для обозначения процесса и результата онлайн- или офлайн-коммуникации. Вот как поясняет его толковый словарь:

«1. Случайное или намеренное свидание.

отт. Совместное пребывание где-либо с какой-либо целью.

2. Подготовленный приём кого-либо, торжество по поводу прибытия кого-либо или чего-либо.

3. Столкновение чего-либо с чем-либо, движущимся навстречу.

4. Спортивное состязание, соревнование, поединок, схватка.

П ж. Форма ведения международных переговоров главами государств и правительств; встреча на высшем уровне, саммит» [5].

Это привычное, может быть, протокольное, в большей или меньшей степени формальное событие, смысл которого может потеряться в обычной простоте реализации.

Однако философы, психологи, педагоги уделяют внимание акту Встречи большое внимание. Причины ясны: в информационную эпоху изменяется характер общения, контакта между людьми; диалог, сама Встреча приобретают дополнительное значение в становлении и развитии личности человека.

Обзор литературы и постановка проблемы. Встреча — один из факторов, который может оказать существенное влияние на развитие личности человека.

Идеи о Встрече как движении обеих сторон-участников друг к другу в поисках смысла можно найти в трудах философов Античности. Поиски истины в диалоге возможны во время Встречи. Гармонизация развития личности, достижение справедливости и взаимопонимания между людьми в обществе — все это тоже определяет ключевое значение Встречи в человеческой жизни.

Блаженный Августин считал, что для человека встреча с Богом является самым важным событием его жизни, поскольку через эту встречу человек может найти истинное счастье и мир в своей душе: «...да возвеселится сердце ищущих Господа, а тем паче сердце обретающих Тебя. Ибо если и искать — уже веселие, то какое веселье — обрести? Посему ревностно и непрестанно буду искать лица Твоего. Да отверзнется когда-нибудь и мне дверь и врата правды, чтобы войти в радость Господа моего. «Вот врата Господа; праведные войдут в них» (Пс. 117, 20) [2].

Казалось бы, что еще можно найти в таком привычном понятии — «встреча»? Тем не менее в современном мире категория Встречи (*см. комментарий*) является актуальной как предмет изучения философами-экзистенциалистами. М. Хайдеггер полагал, что через Встречу человек осознает себя в мире и устанавливает отношения с другими [18], Ж.-П. Сартр утверждал, что человек формирует свое собственное «я» посредством отношений с другими людьми, через взаимодействие и восприятие их как «Других». Другие люди играют важную роль в формировании нашего сознания и самоидентификации, поэтому они необходимы для полноценного развития личности [16].

Сама же Встреча и возникающее общение — результат особого состояния близости, возникающее между субъектами. Опыт общения во время Встречи характерен еще до установления понимания человеком своего места в мире, то есть субъект-объектных отношений. Во время Встречи происходит выход человека за пределы своей сущности, то есть трансцендентирование [19].

Для этого субъект должен быть открыт для общения еще перед «каждым актом «отношения к», тем самым утратив чистое тождество с самой собой, выхватив Другого, который должен быть для него соприсутству-

ющим, пусть даже как только лишь априорное условие возможности такого выхватывания» [12].

Еще одно важное дополнение вносит К. Г. Исупов: Встреча не запланированное событие, ее ценность и заключается в вероятностном характере и самого события, и его результата. «Встреча судьбоносна и сама является судьбой в первичном смысле неотменяемой «сужденности». «Встречность» — это социальный аспект жизни личности [8].

Понятие «ситуация» является не менее важным в экзистенциальной философии. Жизнь состоит из череды ситуаций, человек, выходя из одной, неизбежно попадает в другую, а его отношение к реальности и другим людям, его позиция и определяют экзистенциальную Ситуацию [10]. Во взаимодействии с другим Ситуация может трансформироваться во Встречу, если она изменяет человека, способствует его развитию, влияет на его личность, результатом чего могут стать «духовные взлеты» [11].

В ином ключе рассматривает Встречу Мартин Бубер. «Всякая действительная жизнь есть встреча» [3, 13]. Да, можно согласиться с этим суждением в том плане, что потенциал Встречи заложен в жизни человека и в данном случае философ акцентирует внимание на уникальности каждого человека и его индивидуальном опыте. Таким образом, Встречу можно понимать как момент столкновения индивида с другими людьми, событиями или обстоятельствами жизни. Этот опыт позволяет человеку осознавать свою уникальность и значимость, а также формировать собственное понимание мира и своего места в нем.

По-своему дополнил это представление о Встрече М. М. Пришвин: «Всякое истинное творчество есть замаскированная встреча близких людей» [14].

Э. Левинас в своих работах говорит, что Встреча с другим человеком является моральным актом, который требует ответственности перед другим и уважения его иного бытия. Левинас подчеркивает важность этики и сознания другого человека в процессе Встречи [9].

Для того чтобы Встреча состоялась, необходимо, чтобы оба ее участника были открыты для восприятия другого, а также для изменений в себе. Во время Встречи, когда человек сталкивается с другими людьми (Другим), событиями или обстоятельствами, заставляющими его переосмыслить свои убеждения и ценности, диалог выступает как средство понимания и взаимодействия с окружающим миром, позволяющее человеку открыться новым идеям и опыту. Таким образом, диалог помогает

индивиду глубже осмыслить свой опыт Встречи и интегрировать его в свою личность. Диалог способствует достижению понимания во время Встречи. «М. М. Бахтин считал, что диалог, по его мнению, имеет место тогда, когда сходятся два понимания, две позиции, два равноценных голоса, образуя диалогические отношения. В связи с этим диалог может формировать и один человек, если различные понимания, мнения, позиции, отражая определенную точку зрения, развиваются одним субъектом [1]. Это есть внутренний диалог. Внешний диалог включает несколько субъектов. По сути дела, М. М. Бахтин предложил рассматривать диалог как составляющую часть мышления или мышление как диалог» [1, 13].

Реалии современной Встречи, общения в информационном социуме таковы, что диалог, общение, контакты, встречи между людьми — все это в большей степени становится опосредованным с помощью соцсетей. Современному человеку приходится обрабатывать большое количество самой разнообразной информации, принимать решение о ее значимости. То же касается и коммуникации: тематика, содержание общения могут быть настолько разными, что важно распознать Встречу, понять, что она состоялась. Как же человек осознает Встречу с Другим, в чем заключается специфика современных представлений о Встрече в контексте философии образования?

Цель статьи: проанализировать понятие экзистенциальной философии «Встреча» в контексте философии образования, показать, что диалог при Встрече с Другим (даже если Другой — это внутреннее «я» для взрослого), оказывает существенное влияние на становление и развитие личности обучающегося.

Результаты. Феномен Встречи описывается философами-экзистенциалистами как ситуация «выхода за пределы», трансценденция участников. Это действительно духовное единение, требующее активного, заинтересованного участия обеих сторон, открытости, готовности участвовать в диалоге, услышать Другого, понять его позицию и донести до него свое мнение. Соотнесение себя и Другого (М. Бубер) при Встрече, открытость и свобода в высказываниях способствуют эффективности диалога, а «подлинное существование является сосуществованием и трансцендированием (преодолением, переходом)» [3, 17].

Однако Встреча в эпоху постмодерна имеет особенности, которые накладывает на общество эта эпоха. Постмодернизм характеризуется парадоксальным восприятием мира, игровой интерпретацией серьез-

ности модерна, сочетанием несочетаемого в одном коллаже. Искажение реальности неминуемо накладывает отпечаток на отношение человека к феноменам и понятиям, поведение в социуме, поиски смысла жизни и способов существования, на восприятие мира человеком в целом. Постмодерн оказывает влияние и на общение людей, на роль информации в жизни общества и отношение к ней человека. Его особенности, безусловно, оказывают влияние и на образование.

Самые общие черты постмодернистских представлений в образовании показаны С. В. Ивановой в ее монографии «Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст» (2012 год):

«Надо отчетливо представлять, что постмодернизм предлагает: отказаться от универсальных теорий и знаниевой парадигмы, перейти к множественности и постоянному обновлению содержания, каждому учителю выработать свои подходы, не давать знания, а в диалоге с учеником размышлять, порождая содержание непосредственно в общении с учеником, опираться не на план и конспект, а на опыт ученика» [7].

Упомянутый диалог как ключевой метод обучения приобретает большее значение в передаче опыта в процессе образования. Значение диалога, методы его применения при обучении подробно рассматриваются в педагогической герменевтике, различных областях педагогики, диалог используется в черед педагогических технологий преподавания различных академических дисциплин (и не только тех, что связаны с изучением языков).

Снова обратимся к исследованию С. В. Ивановой:

«Для осуществления диалога необходимо соблюдение нескольких условий:

- постановка проблем в соответствии с такими дидактическими принципами, которые ведут к большей самостоятельности обучающихся;
- диагностика с помощью различных средств (наблюдение, анкетирование, тестирование и др.) уровня знаний, стремления к открытости, мотивации, притязаний;
- учет степени готовности обучающихся к диалогу, опыта диалогического общения, реагирования на суждения других;
- умение вовлечь учащихся в диалог, сделать общение динамичным, организовать игровую ситуацию, включить элементы театрализации, ролевой игры;

— отказ от оценочных суждений, безусловное уважение чужих взглядов независимо от степени их соответствия общепринятым или личным, партнерство и условное равенство позиций» [7].

Как видим, чтобы прийти к определенным выводам, найти решение проблемы в диалоге, важно установить контакт, наладить отношения, найти точки соприкосновения между его участниками.

Здесь важно помнить о том, что в процессе коммуникации всегда присутствует интерпретация, связанная с субъективностью воспринимающего информацию от другого. «Процесс интерпретации связан с пониманием явления или события, однако отождествлять их не стоит. Одно из основных отличий заключается в привлечении субъективности воспринимающего текст читателя, в принятии содержательной части текста и сопоставлении со своим личным опытом в поисках и построении собственных смыслов при интерпретации» [4, 6]. То же можно отнести и к той интерпретации, которую осуществляет участвующий в диалоге педагог, ведь, следуя Р. Барту, текстом можно считать и то, что произносится в диалоге, будь то внешняя речь или внутренняя. Можно ли в таком случае говорить о хотя бы частичной объективности в оценивании ситуации, складывающейся в диалоге? Э. Бетти полагает, что интерпретация — это процесс, в котором задействованы «три стороны: субъективность автора, субъективность интерпретатора и репрезентативная форма, выполняющая функцию посредника, через которого осуществляется их сообщение... Основным концептом Бетти полагает наличие «репрезентативной формы» интерпретируемого объекта. Под этим он понимает все возможные смылосодержащие выражения человеческой субъективности (в том числе текст, произведение искусства, символ и т.д.)» [15].

Выбор посредника-репрезентанта, замещающего исходный объект, являющийся предметом диалога, очень важен. Ведь относительно одинаково интерпретируемого репрезентанта выстраивается понимание, познавательный, дальнейший образовательный процесс, в котором используется диалог. Выбор репрезентанта зависит от имеющегося у обучающегося опыта.

«Таким образом, в процессе познания возникает свобода поиска и выбора позиции по отношению к получаемой информации, у обучающегося возникает ответственность за интерпретацию познаваемого, связывание с имеющимся у него знанием и обоснование нового, возник-

кающего у него знания. Многовариантность, плюралистичность может быть реализована в познании через применение различных моделей символов-репрезентантов, это приводит к представлению об относительности репрезентации и ее форм, поскольку сам опыт обучающегося связан с особенностями системы образования, историей культуры, в конце концов, самим обществом» [4].

В приводимых выше рассуждениях намеренно не подчеркиваются возрастные характеристики участников диалога, возникающего при Встрече, ведь практически все сказанное можно отнести не только к взаимодействию педагога и обучающегося-школьника. Все остается верно и в том случае, когда происходит Встреча взрослых наставника и ученика как продолжателя его идей (или метода/методов).

Что бывает при такой Встрече? Не бытовой, а именно той Встрече в понимании экзистенциалистов, исполненной высшего духовного смысла и содержания? Вероятно, каждый переживал состояние, когда возникает со-творчество, со-бытийность, со-здание, взаимное обогащение (на определенном уровне) учителя и ученика, уважение позиции, признание мнения Другого.

Это состояние учительства и ученичества, при этом не авторитарное насаждение единственно верного мнения или решения, а совместный поиск. В педагогике такие ролевые функции педагога и обучающегося описываются при лично ориентированном подходе к обучению: фасилитация со стороны учителя и ученическая самостоятельность и ответственность в образовательном процессе.

Это то состояние мотивированности, которое и может только вызвать Встреча взрослых, сложившихся людей, при этом все же один помогает другому найти себя, свой путь, обрести смыслы.

«Именно благодаря Другому во встрече человека с человеком рождается смысл, Смысл создается в отношении одного субъекта к другому субъекту, необходимо присутствующему в культурной целостности и выражающему ее» [9, 19].

Как не пропустить смыслообразующую Встречу? Что важно для себя понять, что состоялась Встреча? Для кого из участников Встречи она важнее?

Как показывают исследователи, Встреча действительно является значимым событием, если она происходит при определенных обстоятельствах в определенных условиях:

- «– наличие контакта;
- диалогические отношения;
- взаимное привнесение всего себя в «здесь и теперь»;
- подтверждение существования Другого как способность и возможность увидеть «Врожденное Я» [13].

Встреча — особая ситуация, когда люди эмоционально раскрываются, искренне со-переживают вовлеченность в жизнь Другого в момент Встречи. Трансценденция, «выход за пределы», выхватывание Другого, движение навстречу... Это все означает глубокую внутреннюю работу над собой, и происходит эта работа у обоих участников Встречи. И наставник, и ученик выносят из нее важные смыслы, касающиеся различных сторон бытия. Становление и развитие личности — одна из целей образования, так, Встреча вносит свой вклад в ее достижение.

Вместо заключения. Феномен Встречи многогранен, исследователи описывают ее через веру, трансценденцию, глубокие переживания, как глубочайший акт совместного со-бытия, через внешний и внутренний диалог с Другим.

Хотя для педагогики важен и еще один отложенный эффект Встречи: важно сохранить сложившееся отношение доверия между педагогом (наставником) и учеником, что станет залогом дальнейшего успешного со-трудничества и со-творчества.

...Интересно вновь обратиться к словарям, чтобы оценить еще одно, несколько неожиданное в русском языке значение слова «встреча» в других языках, возвращающее нас к глубочайшему истинному значению слова:

«встрѣча, болг. срѣща — то же, сербохорв. срѣћа «счастье». Связано с встрѣтить» [20].

Не забудем пожелать близким, друзьям и самим себе счастья Встречи!

Комментарий. Вслед за философами-экзистенциалистами, придававшими особое значение смыслообразующей Встрече, это понятие обозначено в тексте с заглавной буквы, когда используется в том же контексте.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963; работы 1960-х — 1970-х гг. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2002. 800 с.
2. Беседы души с Богом / Блаженный Августин. М.: Фонд содействия образованию XXI в., 2002. 159 с.
3. Бубер М. Я и Ты / Альманах «Квинтэссенция» / под ред. В. И. Мудрагея; перевод

Н. Файнгольда. М., 1992.

4. *Елкина И. М.* Интерпретация знака и символа при осмыслении педагогического текста // Ценности и смыслы. 2018. № 4. С. 64–75.

5. *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. 2000. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/149872/%D0%92%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B0> (дата обращения: 09.09.2024).

6. *Иванова С. В.* О проблеме репрезентации и интерпретации решений в сфере образования // Ценности и смыслы. 2012. № 6 (22). С. 4–9.

7. *Иванова С. В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 176 с.

8. *Исупов К. Г.* Встреча [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vstrecha?ysclid=lzypnb5j8400391558> (дата обращения: 09.09.2024).

9. *Левинас Э.* От бытия к иному / Избранное: Тотальность и бесконечное. М., 2000. С. 350–355.

10. *Мануковский В. В.* Экзистенциальное содержание понятий «встреча» Г. Марселя и «пограничная ситуация» К. Ясперса // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 4 (258). Философия. Социология. Культурология. Вып. 23. С. 122–125.

11. *Марсель Г.* Феноменологические заметки о бытии в ситуации / Опыт конкретной философии. М.: Республика, 2004. С. 66–84.

12. *Оберхаммер Г.* «Встреча» как категория религиозной герменевтики // Вопросы философии. 2017. № 12 [Электронный ресурс]. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1849&ysclid=lylib2w3z1255432230 (дата обращения: 09.09.2024).

13. *Павлова Т. В.* Феномен экзистенциальной Встречи в терапевтическом контакте [Электронный ресурс]. URL: <https://www.b17.ru/article/136861/> (дата обращения: 09.09.2024).

14. *Пришвин М. М.* Дневники. М., 1990.

15. *Россиус Ю. Г.* Учение о ценностях в теории интерпретации Эмилио Бетти // История философии. 2015. Т. 20, № 1. С. 130–142.

16. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто. М., 2009.

17. Философия XX века. Учебное пособие. М.: ЦИНО общества «Знание» России, 1997. 288 с.

18. *Хайдеггер М.* Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. С. 250.

19. Электронная философская энциклопедия. Встреча Другого и ответственность в философии Э. Левинаса [Электронный ресурс]. URL: https://elenph.org/individual?uri=https%3A%2F%2Fflitvinovg.pro%2Ftext_structures%23elenphExcerpt%2Fw2phtml_vdovina_levinas5&ysclid=lylicmx79d406523842 (дата обращения: 09.09.2024).

20. Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера. Встреча [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%B2/%D0%B2%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B0> (дата обращения: 09.09.2024).

References

- *Bakhtin M. M.* Collected Works. In 7 volumes. Vol. 6. “Problems of Dostoevsky’s Poetics”, 1963; works of the 1960s — 1970s. Moscow: Russian Dictionaries; Languages of Slavic Culture, 2002. 800 p.
- Conversations of the Soul with God / Blessed Augustine. Moscow: Foundation for Assistance to Education of the XXI century, 2002. 159 p.
- *Buber M.* I and You / Almanac “Quintessence” / edited by V.I. Mudragey; translated by N. Faingold. Moscow, 1992.
- *Elkina I. M.* Interpretation of Sign and Symbol in Understanding Pedagogical Text // Values and Meanings. 2018. No. 4. Pp. 64–75.
- *Efremova T. F.* Modern explanatory dictionary of the Russian language. In 3 volumes. 2000.

- [Electronic resource]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/149872/%D0%92%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B0> (date of access: 09.09.2024).
- *Ivanova S. V.* On the problem of representation and interpretation of decisions in the field of education // Values and meanings. 2012. No. 6 (22). P. 4–9.
 - *Ivanova S. V.* Problems of development of didactic systems: philosophical and methodological context. Moscow: FGNU ITIP RAO, Publishing center IET, 2014. 176 p.
 - *Isupov K. G.* Meeting [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vstrecha?scid=lzynvb5j8400391558> (date of access: 09.09.2024).
 - *Levinas E.* From Being to Other / Selected: Totality and the Infinite. Moscow, 2000. Pp. 350–355.
 - *Manukovsky V. V.* Existential Content of the Concepts of “Meeting” by G. Marcel and “Borderline Situation” by K. Jaspers // Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2012. No. 4 (258). Philosophy. Sociology. Cultural Studies. Issue. 23. Pp. 122–125.
 - *Marcel G.* Phenomenological Notes on Being in a Situation / An Experience of Concrete Philosophy. Moscow: Republic, 2004. Pp. 66–84.
 - *Oberhammer G.* “Meeting” as a Category of Religious Hermeneutics // Questions of Philosophy. 2017. No. 12 [Electronic resource]. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1849&ysclid=lylib2w3z1255432230 (accessed: 09.09.2024).
 - *Pavlova T. V.* The Phenomenon of Existential Meeting in Therapeutic Contact [Electronic resource]. URL: <https://www.b17.ru/article/136861/> (accessed: 09.09.2024).
 - *Prishvin M. M.* Diaries. Moscow, 1990.
 - *Rossius Yu. G.* The Doctrine of Values in the Theory of Interpretation of Emilio Betti // History of Philosophy. 2015. Vol. 20, No. 1. Pp. 130–142.
 - *Sartre J.-P.* Being and Nothingness. Moscow, 2009.
 - Philosophy of the 20th Century. A Tutorial. Moscow: TsINO of the Knowledge Society of Russia, 1997. 288 p.
 - *Heidegger M.* Being and Time. Moscow: Ad Marginem, 1997. P. 250.
 - Electronic Philosophical Encyclopedia. Meeting the Other and Responsibility in the Philosophy of E. Levinas [Electronic Resource]. URL: https://elenph.org/individual?uri=http%3A%2F%2Fflitvinovg.pro%2Ftext_structures%23elenphExcerpt%2Fw2phtml_vdovina_levinas5&ysclid=lylicmx79d406523842 (accessed: 09.09.2024).
 - Etymological online dictionary of the Russian language by Max Vasmer. Meeting [Electronic resource]. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%B2/%D0%B2%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B0> (accessed: 09.09.2024).

Информация об авторе

Елкина Ирина Михайловна — кандидат педагогических наук, начальник отдела редакционно-издательской деятельности РАО, Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-7887-5593, e-mail: elkina.im@raop.ru

Information about the author

Elkina Irina M. — PhD (Education), head of the department of editorial and publishing activities of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0001-7887-5593, e-mail: elkina.im@raop.ru

УДК 373

Ценность единства обучения и воспитания — потенциал развития целостности школьного коллектива

Крупченко А. К.¹, Попова Е. А.²

¹ ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

² ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»

Аннотация. Актуальность: исследование развития целостности педагогического коллектива школы продиктовано потребностью в консолидации всех ресурсов системы образования в решении задач модернизации стратегий управления учебно-воспитательным процессом, реализующим единство ценностей воспитания и обучения в условиях формирования социально ответственного гражданина России.

Цель работы заключается в исследовании и выявлении единства ценностей воспитания и обучения, актуализирующих целостность предметно-воспитывающей функции педагогического коллектива образовательной организации.

Методы исследования: педагогическое наблюдение, анализ нормативных документов и научной литературы по теме работы, интервьюирование, анкетирование, сбор и обработка данных.

Научная новизна / теоретическая и/или практическая значимость. Научная новизна заключается в выявлении ценностей воспитания и обучения для профессионального развития целостного педагогического коллектива. Теоретическая значимость — в уточнении круга наиболее значимых аксиологических концептов как ориентиров учебно-образовательного единства в командной работе педагогического коллектива. Практическая значимость состоит в использовании ценностного содержания учебных предметов в процессе воспитания национальных и гражданских ценностей обучающихся, укрепляющих целостность школьных команд в достижении единых целей современного образования.

Результаты исследования. Рассмотрены концептуальные основы целостного педагогического коллектива, отражающие ценности единства обучения и воспитания. Реализован опыт исследования ценностных ориентаций педагогических работников в логике аксиологической взаимосвязи педагогического коллектива, учащихся, института семьи и государства. Предложены принципы взаимодействия и критерии успешного функционирования педагогического коллектива.

Выводы. Установлено, что целостность педагогического коллектива играет ключевую роль в формировании и реали-

зации национальных ценностей в образовательном процессе. Акцентуация на единстве и целостности педагогических коллективов школы поставила вопрос необходимости укрепления ценностной коллективной деятельности в условиях современной школы.

Ключевые слова: целостность школьного коллектива, единство обучения и воспитания, государственная образовательная политика, аксиологические концепты, учебный предмет, национальные ценности, гражданская идентичность.

Value of Training and Education Unity — Potential for Developing the Integrity of School Teaching Staff

A. Krupchenko¹, E. Popova².

¹ State University of Education

² Moscow State Linguistic University

Abstract. *The relevance of the study of holistic school teaching staff is dictated by the need to consolidate all the resources of education system to solve the problems of modernizing the management strategies of the educational process, implementing the unity of education and training values in the context of the formation of a socially responsible citizen of Russia.*

The purpose of the work is to identify the unity of education and training values, actualizing the integrity of the subject-educational function of school teaching staff.

Research methods include pedagogical observation, analysis of regulatory documents and scientific sources on the topic of the work, interviews, questionnaires, collection and processing of data.

Scientific novelty / theoretical and / or practical significance. Scientific novelty is in the identification of the unity of education and training values for the professional development of the integral teaching staff. Theoretical significance lies in the clarification of the range of the most significant axiological concepts as guidelines for educational unity in the teamwork of the teaching staff. Practical significance lies in the use of the value content of academic subjects in the process of educating national and civic values of students, strengthening the integrity of school teams in achieving common goals of modern education.

Conclusion. It has been established that the teaching staff integrity plays a key role in the formation and implementation of national values in the educational process. The emphasis on the unity and integrity of the school's teaching staff has raised the issue of the need to strengthen the values of collective activity in the conditions of a modern school.

Keywords: *integrity of the school team, unity of teaching and upbringing, state educational policy, axiological concepts, academic subject, national values, civic identity.*

Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цель, лишенная средств.

И. Герbart

Воспитание основывается на общечеловеческих ценностях и традициях национальных культур.

А. Дистервег

Введение. Целостность школьного коллектива стала актуальной темой в контексте современного образовательного процесса. Объединение усилий педагогов, учеников и их родителей требует не только наличия теоретических знаний, но и активного применения аксиологических концептов. Важным аспектом в этом процессе является государственная образовательная политика, а также включение национальных ценностей в учебный процесс, которые и становятся одними из ключевых элементов, формирующих целостный педагогический коллектив.

В современном обществе образование играет ключевую роль в формировании гражданской идентичности личности. Школа является местом, где происходит не только передача знаний, но и воспитание целостной личности, способной к самореализации и взаимодействию в обществе. Для достижения этих целей необходимо обеспечить целостность школьного коллектива, где обучение и воспитание будут единым процессом, направленным на развитие учеников. Создание целостного школьного коллектива, где обучение и воспитание идут рука об руку, требует согласованного подхода со стороны государства, администрации и педагогов.

Еще А. С. Макаренко говорил о необходимости слаженной работы педагогического коллектива для обеспечения единства процессов обучения и воспитания в масштабе всей страны, подчеркивая, «должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса» [8, с. 179]. В контексте важности изучения целостности педагогического коллектива, обусловленной государственным заказом на подготовку кадрового потенциала страны соответствующей нынешним реалиям формации, в аксиосфере учителя школы следует выделить профессионально-личностные ценности и корпоративные качества, обуславливающие его ценностное поведение [2].

В связи с изменяющимися национальными интересами и требованием

образовательной политики к морально-нравственному портрету ученика и учителя современной школы тема исследования представляется новой и вызывает интерес ученых в области педагогики. Так, Н. Е. Буланкиной, А.Г. Соболевым методологическая готовность современного учителя в аспекте духовно-нравственного воспитания понимается как качественно новая комплексная смыслообразующая составляющая в архитектонике педагогической деятельности [3].

Необходимость изучения поднятой темы также разделяют отечественные ученые, связывая это прежде всего с изменениями в социально-экономической, политической, духовной сферах жизни общества и сознании граждан [5].

Актуальным требованием государственной образовательной политики в области начального и среднего общего образования является сформированность у обучающихся определенных содержательных результатов освоения образовательной программы, связанных с ценностно-смысловыми установками человека как морально-нравственной личности и гражданина своей страны. В основу программы воспитания и социализации обучающихся заложены базовые общечеловеческие и национальные ценности. Программа направлена на воспитание высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу своей страны как свою личную, осознающего ответственность за ее настоящее и будущее, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации, подготовленного к жизненному самоопределению*. Так, в рамках преподавания учебных дисциплин среднего образовательного цикла учителя должны выстраивать собственное поведение как сформировавшиеся личности, статусные представители образовательной сферы и носители определенных ценностных ориентиров.

Как носитель и ретранслятор определенных ценностных ориентаций учитель в рамках преподаваемой дисциплины (русского языка и литературы, математики, истории, физической культуры, иностранного языка и др.) может вкладывать определенное аксиологическое содержание в то, как он доносит до обучающихся утвержденную образовательную

* Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 27.12.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N24480) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/> (дата обращения: 16.10.2024).

программу, другими словами, в учебный предмет должен закладываться воспитательный потенциал, а понятия «обучающиеся» и «воспитанники» должны быть равнозначными в представлении учителя в силу единства процессов обучения и воспитания.

Представляется, что чем более схожи эмоциональные установки учителей, чем больше мировоззренческого единства образовательного сообщества, чем выше степень общности морально-нравственных и гражданско-патриотических принципов предметников, тем эффективнее и слаженнее осуществляется профессиональная деятельность педагогического коллектива, тем он считается целостнее. Если педагогический коллектив является стрижнем школы в узком контексте, то условие целостности педагогического сообщества обеспечивает стране преимущество формирования национального воспитания идеала человека и гражданина.

Цель исследования — теоретически обосновать аксиологическое содержание взаимообусловленных действий педагогических работников общеобразовательной школы, способствующих повышению эффективности их слаженной профессиональной деятельности для обеспечения формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических взглядов обучающихся как приоритетной задачи современного образования.

Задачи исследования:

осуществить комплексный анализ ценностных установок педагогического коллектива школы;

выявить условия и принципы профессионального развития и успешного функционирования целостного педагогического коллектива;

определить критерии оценки результативной работы педагогического коллектива общеобразовательной организации;

найти и проанализировать общие и частные аксиологические концепты школьных учебных дисциплин для обеспечения гражданско-патриотического воспитания учеников.

Методология и методы исследования. Ценностно-центрированная стратегия современного образования обусловила проведение новых исследований педагогической аксиологии, обращенных в первую очередь к педагогу, к его готовности формировать ценностные ориентиры у обучающихся, их гражданскую идентичность, основанную на традиционных российских ценностях.

Исследование опиралось на методологию ценностно-ориентированного подхода, семантический анализ ответов респондентов. Авторами производился анализ результатов анкетирования учителей начальной и средней школы, также велось педагогическое наблюдение.

Организация исследования и этапы работы. В конце 2023 года в рамках государственного задания 073–00075–23–04 по теме «Исследование ценностных ориентаций педагогических работников» на базе ФГАО ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения РФ» был проведен масштабный опрос учителей всех уровней школьного обучения. В диагностике приняли участие 8138 респондентов из 83 регионов России [14]. С полным текстом исследования можно ознакомиться в монографии «Становление аксиологического профиля гражданской идентичности педагога» под редакцией А. К. Крупченко и Х-А. С. Халадова. Проведенное исследование становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога позволяет выявить роль, место и значимость целостной деятельности коллектива в процессе решения актуальной задачи государственной политики.

Таблица 1. Соотношение количества принявших участие в опросе учителей-предметников учебным дисциплинам общей образовательной школы

Преподаваемая дисциплина	Кол-во учителей
Учебные предметы начального общего образования	2302
Русский язык	1358
Литература	1268
Математика	1189
Информатика	395
Физика	390
Химия	344
Биология	486
Обществознание	579
История	611
География	424
Основы безопасности жизнедеятельности	285
Основы духовно-нравственной культуры народов России	396
Основы религиозных культур и светской этики	244
Технология	653

Физическая культура	459
Музыка	430
Изобразительное искусство	498
Иностранный язык	797

Источник: данные авторов.

В таблице (Таблица 1) приведены дисциплины, которые ведут участники опроса и количество учителей-предметников, принявших участие в диагностике. Отметим, что количество учителей разнится с общим числом опрошенных, так как зачастую один педагог может вести сразу несколько смежных учебных предметов, так, русский язык и литературу, историю и обществознание, математику и физику и пр. Данная погрешность не искажает результаты исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. В данной статье целостность школьного коллектива раскрывается в аксиологической оценке ответов учителей начальной, средней и старшей школ на вопрос «*Какие возможности несет Ваш предмет для воспитания общих традиционных ценностей?*».

Семантический анализ ответов учителей начальной школы (2302 респондента) дает понимание наиболее частотных концептов, которые можно характеризовать как концептуальные основы целостного педагогического коллектива. Приведенная ниже лепестковая диаграмма показывает сформировавшееся семантическое поле, в котором действует рядовой педагог начальной школы, воспитывая в учениках личность как гражданина своей страны. Особое внимание стоит обратить на то, что главным ценностным компонентом гражданской идентичности является *воспитание*, так, в ходе заполнения свободного поля на открытый вопрос о содержательных возможностях учебного предмета учителя без предварительной подготовки выделили именно этот компонент.

Второе место заняло весьма образное понятие, отсутствующее в государственных образовательных программах, — *любовь*. Благодаря любви и через любовь человек становится человеком. Кроме того, любовь является средством социализации человека, включения его в систему общественных связей, стимулирования к субъектности, освоению иных ценностей [6]. Базовая педагогическая ценность, любовь по отношению к детям может рассматриваться как альтруистическая забота, желание лучших образовательных условий для подрастающего поколения, для их наиболее благополучной социализации. Также любовь может рас-

смагиваться в определенной доле как контроль и ответственность [16]. В. А. Сухомлинский считал, что научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, нельзя научить любви и в теории. Для педагога любовь — это та идея, которую учитель приносит через всю свою деятельность [7].



Рис. 1 / Fig. 1 Ключевые ценности в формировании гражданской идентичности учащегося по мнению учителей
Источник: данные авторов.

Третье место занимает понятие *ценность*, ценность трактуется как сама по себе ценность, которую в контексте изучения воспитания общих традиционных принципов можно рассматривать как значимость и полезность чего-либо. Примечательно, что каждый учитель-предметник считает свою дисциплину наиболее важной, приоритетной, жизненно ориентированной среди прочих.

Следующие позиции занимают уже конкретные аксиологические концепты, фигурирующие в образовательных стандартах, напрямую связанные с формированием гражданской идентичности обучающегося: *Родина, страна, патриотизм*.

В десятку ключевых ценностных компонентов формирования гражданской идентичности вошел концепт *ребенок*, что подчеркивает гуманистическую идею педагогики, а именно антропоцентрический подход, выдвигая на первый план личность ученика как высшую ценность и самоцель развития сферы образования. Также в концепте «ребенок» учителями закладывается надежда на будущее, зависящее от подрас-

тающего человека, на его уникальность и важную роль в жизни своей страны как достойного гражданина.

Часто встречаемые в ответах респондентов концепты *возможность, формирование и развитие* отражают инструменты работы с традиционными ценностями воспитанников, устремлены в будущее, содержат надежду на получение достойного гражданского образования и успешное становление человека, трудящегося на общественное благо.

Наконец, понятия *традиция, культура, знание* заключают в себе содержательную основу гражданско-патриотического воспитания.

Ответы учителей о воспитании национальных ценностей и формировании гражданской идентичности весьма схожи, едины и многократно повторяют гуманистические идеи образования. Такое положение подтверждает наличие целостности гуманистического взгляда педагогов на развитие гражданской позиции воспитанника, которое в то же время не исключает использования методической вариативности в возможности передачи общих традиционных ценностей ученикам на проводимых конкретных учебных занятиях.

Ценностное содержание русского языка, литературы и окружающего мира в школе. Каждый учебный предмет в школе несет в себе аксиологическую составляющую. Высокий воспитательный потенциал урока зависит, прежде всего, от учителя. В. А. Сухомлинский называл учителей, преподающих легко и весело, «умеющими воспитывать знаниями», он писал: «У учителя, умеющего воспитывать знаниями, эти знания... выступают как инструмент, с помощью которого ученики сознательно осуществляют новые шаги в познании мира» [15, с. 38]. Уроки литературы, математики, русского языка, окружающего мира и другие предметы в начальной школе позволяют развивать личность ребенка, ощущать радость маленького открытия и неожиданного решения, прививают чувства любви к родному языку, осмыслению общечеловеческих ценностей, воспитанию чувства патриотизма.

В ответах учителей-предметников тесно связанными между собой являются дисциплины «русский язык» и «литература», а также междисциплинарными представляются «литература» и «окружающий мир», «литература» и «история».

Русский язык — основа государственности. На уроках русского языка изучаются и раскрываются в смысловом содержании слова и понятия, такие, например, как «страна», «Родина», «патриотизм», «гражданское

общество», также изучается этимология устаревших русских слов и связанные с ними традиции, фольклор, пословицы и поговорки, отражающие национальный характер.

Русская литература изобилует авторами, поэтами и прозаиками, любящими страну, прославляющими родные просторы и отвагу живущих на этой земле людей. Книги являются главными хранителями и передатчиками культурных ценностей. Они помогают формировать восприятие и понимание истории, культуры, традиций и ценностей своего и других народов. Чтение литературы, философских и религиозных произведений позволяет развивать этическое мышление и укреплять духовные основы общества. Литература способствует развитию кругозора, обогащению словарного запаса, формированию духовной культуры, становлению воспитанника как интеллигентной личности.

На уроках литературы, русского языка и окружающего мира дети знакомятся с базовыми национальными ценностями Российской Федерации, с помощью произведений литературы ученики идентифицируют себя, к ним приходит понимание, какие на самом деле у них ценности и человеческие качества, проводятся беседы о ментальности и национальном единстве нашего государства.

Чтение и анализ произведений художественной литературы дают возможность проанализировать поступки героев с точки зрения морали, нравственности и этики, изучить их поступки в конфликтных и критических ситуациях, осознать испытываемое ими чувство вины, стыда, эмоционального переживания, понять ценность дружбы и взаимопомощи, совершать благородные поступки. Литературные произведения заставляют учащихся переживать вместе с их героями, способствуют формированию взглядов, пробуждают любовь к прекрасному, воспитывают готовность к борьбе за торжество добра и правды. Этот предмет является средством самопознания и смысла жизни, определения ценностных ориентиров и предпочтений, в которых формируется мировоззрение молодого человека. Педагоги трактуют литературу буквально как «человековедение» — выстраивание жизненного пути учащихся, их самоопределения.

Древнерусская литература является средоточием русской духовности и нравственности, ее изучение несёт в себе огромный воспитательный потенциал. Добро и зло, любовь к Родине, способность пожертвовать всем во имя благого дела, семейные ценности — основные идеи древ-

нерусской литературы.

Вышеперечисленное видение учителями-предметниками своих учебных дисциплин находит четкое отображение в требованиях государственного образовательного стандарта среднего общего образования, так, например, деятельность учителей направлена на формирование у учащихся осознания тесной связи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности и ее социальным ростом, способствует сформированности ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность, осознанию значимости чтения на родном языке и изучения родной литературы для своего дальнейшего развития; формирования потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога*.

Аксиологическое содержание уроков математики. На уроках математики ученику требуется анализировать каждый шаг своего решения, аргументировать и доказывать свое мнение. Математика является элементом общей культуры человечества, языком научного восприятия мира. Так, согласно ответам респондентов, честная и добросовестная работа на уроках математики требует напряженной умственной деятельности, а следовательно, формирует такие черты характера, как дисциплинированность, уверенность в принятии решения, трудолюбие, усидчивость, упорство в достижении намеченной цели, умение не останавливаться перед трудностями и доводить дело до конца, ответственность за результат. Математика формирует культуру мышления, моральные качества. Уроки математики должны воспитывать у учащихся логическую культуру, строгость и стройность в умозаключениях. Содержание математических задач дает возможность значительно расширить кругозор учащихся, поднять их общий культурный уровень, так, можно познакомиться с биографией заслуженных отечественных деятелей этой отрасли знаний. Кроме того, изучение этого предмета позволяет обучиться финансовой грамотности и разбираться в экономических процессах страны.

Курс математики дает возможность усилить общекультурное звучание математического образования и повысить его значимость для формирования личности ребенка. Содержание материала с позиций формирования

* Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 16.10.2024).

базовых национальных ценностей позволяет расширить представления об окружающем мире средствами математики. Предлагаемые практические задания способствуют формированию математических знаний и умений, позволяющих применять их учащимися в различных жизненных ситуациях и формировать целостную картину мира.

Все вышеперечисленные идеи отвечают требованиям федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) среднего общего образования в части необходимости «сформированности представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления»^{*}.

Важно выделить и дидактическую ценность предмета, так, в постановку учебных задач необходимо включать ценностно содержательный материал. Уроки математики, на которых учащиеся знакомятся с историческим материалом и одновременно решают математические задачи на данную тему, не только развивают воображение, логическое мышление, способствуют формированию вычислительных навыков, но и пробуждают интерес к отечественной истории, воспитывают уважение к достижениям предков [11]. При выполнении заданий, включающих исторические факты, не только возрастает познавательный интерес обучающихся к предмету, формируются личностные универсальные учебные действия, а также возникает чувство сопричастности к величию своей страны, истории и культуре своего народа. Тем самым решаются основные задачи патриотического воспитания. Кроме того, фактический материал усваивается в единстве знаний, чувств и практической деятельности [9].

Ценность истории, географии и обществознания в школе. Школьные дисциплины «История» и «Обществознание» раскрывают сущность духовно-нравственного воспитания, дают огромные возможности для воспитания здоровой гармоничной личности, дают обращение к традиционным ценностям и историческому прошлому российского многонационального народа.

«Историки» считают, что их предмет как никакой другой ярко отражает требования образовательных стандартов и идей гражданственно-патриотического воспитания, находя возможности работы с духовными традициями России, её героическим прошлым, историей русского быта и народных промыслов, государственной символикой, культурой меж-

^{*} Там же.

национальных отношений. Знание истории своей страны, села, города, народа, семьи помогает определить жизненную позицию учащегося и его дальнейшую профессиональную траекторию. Данный предмет воспитывает в детях чувство ответственности, правосознания, нравственности, любви к «малой родине», готовности к защите своей Родины, уважения к школе, учителям и к знаниям, к тем, кто работает. Воспитание духовно-нравственных качеств у детей происходит в том числе на примерах героических поступков, изучения знаковых исторических событий, культурного наследия страны, формирует историческую память, в следствие чего появляется чувство гордости за историческое прошлое народа и принадлежность к нему, за то, что сограждане в прошлом стали первооткрывателями в какой-либо сфере, чувство ответственности и сопричастности к происходящим событиям. Учителя демонстрируют положительные примеры патриотизма известных исторических деятелей, писателей, героев войн и сражений.

Эти мнения также находят отражение в требованиях ФГОС к освоению учебного предмета «История», а именно: «сформированность чувства причастности к российским свершениям, традициям и осознание исторической преемственности поколений; владение системными историческими знаниями, понимание места и роли России в мировой истории; понимания ее прошлого и настоящего»^{*}.

«История» и «география» также идут бок о бок, последняя не уступает первой по своему аксиологическому и дидактическому потенциалу формирования гражданского мировоззренческого уклада воспитанников. Любовь к Родине не возможна без знания географии, география изучает население, культуру народов, населяющих ее, география имеет огромный потенциал межпредметных связей с историей, литературой. Это общеобразовательный предмет о разнообразии природы, народов и стран, их культуры и хозяйства. География помогает наглядно продемонстрировать великое прошлое и потенциальное будущее страны, показывает ее многонациональность и ценность человеческой жизни, имеет непосредственное отношение к государственной политике и истории страны. При изучении этого предмета школьник знакомится с мировой культурой, развивается понятие межличностных отношений, вырабатывает в себе экологическую культуру.

При использовании дополнительного материала педагог может про-

^{*} Там же.

работать информацию туристско-краеведческого характера. Именно уроки географии имеют большие возможности для воспитания чувства любви к Родине, к своим родным местам, где ребенок родился, вырос, живет. Создание образа малой Родины — еще одно из направлений воспитания на уроках. Это достигается постоянным использованием краеведческого материала [4]. В физической географии России большими возможностями для воспитания патриотизма служат темы о географическом положении страны и ее границах, учащиеся понимают ее масштаб, величественность, узнают об истории создания, развития, получают представление о разнообразной природе от европейской части до дальнего востока, испытывают гордость за природные богатства, промышленность страны и региона.

О значимости биологии и химии для школьников. Биология и химия играют существенную роль в формировании общих национальных ценностей учащихся. В курсе этих дисциплин формируется экологическое мышление, ученик задумывается о своем здоровье и его сохранении, о бережном отношении к окружающей среде, сопричастности человека к природе. Изучение биографии известных ученых, лауреатов Нобелевской премии расширяют интеллектуальный кругозор и пробуждают научные амбиции воспитанников. Педагоги считают, что для формирования патриотизма и национальной гордости необходимо знакомить учащихся с историей научных открытий, деятельностью выдающихся русских ученых К. А. Тимирязева, В. И. Вернадского, И. П. Мичурина, Н. И. Вавилова и современных российских ученых. Одна из основных задач биологического воспитания — воспитание патриота и гражданина, человека с активной жизненной позицией, новым мышлением.

Выполняя практические работы и лабораторные опыты, учащиеся понимают, что трудиться — значит обдумывать тот или иной способ действий, их последовательность, проявлять смекалку и умение. На уроках химии развивается культура труда, которая предполагает разумное сочетание труда и отдыха, переключение различных видов деятельности, обеспечение высокого качества работы [12].

Аксиологическое содержания дисциплины «Иностранный язык». Особенное внимание стоит уделить ответам учителей иностранного языка (в основном английского) и описываемого ими аксиологического содержания предмета в формировании национальных ценностей у учащихся. Десятая часть опрошенных воздержалась от поставленного вопроса или

ответила об отсутствии возможностей формирования национальных ценностей российской действительности, основываясь на обучении языка, культура которого по своей природе чужеродна. Каждый пятый употребляет понятие «толерантность» (156 ответов среди 797 учителей иностранного языка) в контексте «обучение толерантности, принятию представителя иной культуры и его культуры, развитие толерантного отношения к культуре других стран. Фигурируют мнения о необходимости формирования мультикультурализма. Каждый четвертый говорит о «диалоге культур», об изучении иностранного языка через призму знаний, полученных в процессе овладения родной культурой. Каждый третий выбирает способы трансляции общих ценностей через сопоставление культур, изучения схожести и различия иностранного языка и культуры, сравнения российской и иностранной идентичности. Дидактическая ценность выделяется в метапредметности данной дисциплины и возможности более неформального проговаривания лично ориентированных тем на иностранном языке, аналогичных рассматриваемым на родном.

В ФГОС среднего общего образования за иностранным языком закреплена в основном возможность формирования коммуникативной функции и ее реализация через сформированную на определенном уровне коммуникативную компетенцию, так, например, значится сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире^{*}. Ответы учителей иностранного языка также находят отражение в умении выделять общее и различное в культуре родной страны и стран изучаемого языка.

В ответах учителей иностранного языка недостаточно явно прослеживается единство процессов обучения и воспитания, так, идет скорее концентрация на обучении навыкам говорения на иностранном языке, превалировании компетентностного подхода. Так, например, «диалог культур», являющийся одновременно и концепцией, и подходом, и принципом обучения, П. Н. Барышников называет мифологизированной метафорой и лингводидактической мифологемой, не имеющей отношения к практике изучения иностранного языка, поскольку процесс обучения иностранному языку осуществляется в искусственной среде изучения (школьном кабинете) вне контакта с культурой страны изу-

^{*} Там же.

чаемого языка [1].

Исследование Н. Н. Мухиной выявило возможность формирования и развития межкультурной коммуникативной компетентности лишь при условии сформированности у обучающихся ценностей и ценностных ориентаций родной культуры, которые составляют базу национально-культурной идентичности личности, так как необходимо паритетное сопоставление универсальных ценностей в рассматриваемых контактирующих культурах [10]. Таким образом, значимой становится акцентуация на развитии социокультурной среды для воспитательного процесса в России на основе ценностей родной культуры, поскольку невозможно формировать национально-культурную идентичность на чужих ценностях.

Выводы исследования. Целостность педагогического коллектива играет ключевую роль в формировании и реализации национальных ценностей в образовательном процессе. Важным аспектом этой работы является единство целей, методов и подходов, которые используются учителями для передачи учащимся культурного и духовного наследия своей страны. На уроках педагогический коллектив должен совместно выстраивать содержание образования таким образом, чтобы оно отражало важнейшие национальные ценности. Для этого необходима четкая координация между учителями различных предметов, что позволит создать целостную образовательную среду, в которой дети смогут осознавать свою принадлежность к культуре и истории народа.

При анализе ответов респондентов в соответствии с ведущим ими предметом замечена следующая закономерность: чем более конкретной, фактуальной и точной представляется дисциплина (например, математика, история), тем ярче и отчетливее педагог формулирует и транслирует свои ценностные ориентации воспитанникам.

Целостность педагогического коллектива, осуществляющего гармоничную передачу национальных ценностей молодому поколению, содействует созданию единого образовательного пространства. В России как в многонациональной и многоконфессиональной стране особенно требуются те духовные скрепы, которые будут удерживать национальное единство и целостность. Именно таковыми и выступают традиционные российские духовно-нравственные ценности, привитие которых должно осуществляться школой [13].

Заключение. Анализ результатов диагностики учителей-предметни-

ков убедительно демонстрирует, что в преподавании разных дисциплин преподаватели прибегают как к общим, так и к частным, обусловленным их профессиональной предметной формацией, аксиологическим концептам и определенному ценностному содержанию своего образовательного направления.

Также было выявлено, что на первое место учителями выдвигается именно процесс воспитания как неотъемлемая часть обучения. Обнаружение значительного количества общих ценностных концептов отвечает замыслу целостности школьного коллектива, осуществляющего воспитание в условиях единой ценностной парадигмы.

Целостность школьного коллектива в единой ценностной парадигме процессов обучения и воспитания представляет собой ключевой аспект формирования гармоничной образовательной среды, включающей:

национальные ценности (формируют у детей чувство принадлежности к своей стране, воспитывают патриотизм);

гражданскую идентичность (способствует осознанию принадлежности к обществу, развитие социальной ответственности);

этические нормы (помогают формировать личные ценности, которые будут основой для взаимодействия с окружающими).

Внедрение этих концептов в учебный процесс позволяет создать благоприятные условия для профессионального развития педагогического коллектива.

Профессиональное развитие педагогического коллектива должно оцениваться на основании определенных критериев. Эти критерии могут включать в себя:

качество обучения (отражает уровень знаний учеников и их умение применять полученные навыки на практике);

методическую подготовку (оценивает умение педагогов применять современные методы обучения, использовать различные технологии);

взаимодействие с родителями и обществом (уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс);

атмосферу в коллективе (степень доверия и взаимопомощи среди педагогических и административных работников).

Эти показатели помогают сформулировать последствия и разработать технологии профессионального развития. Оценка этих критериев может осуществляться через наблюдения, анкетирование и самооценку педагогов.

Совершенствование педагогического коллектива возможно через внедрение инновационных подходов, программ повышения квалификации и различных форм сотрудничества. На уровне школьной администрации должна быть создана система поддержки и мотивации работников, способствующая их саморазвитию.

Принципы взаимодействия в педагогическом коллективе должны основываться на системе ценностей, аксиологических концептов и государственной образовательной политике. Основные принципы включают:

сотрудничество (активное взаимодействие всех участников образовательного процесса);

открытость (возможность свободного обмена мнениями и опытом);

поддержка (создание условий для профессионального и личностного развития);

уважение (признание роли каждого члена коллектива).

Важно, чтобы все участники процессов воспитания и обучения — ученики, родители (институт семьи), школа, государство (образовательный институт) — действовали в тесном взаимодействии, опираясь на общие ценности и цели. Формирование коллектива начинается с осознания единства и доверия между всеми участниками образовательного процесса. Общее видение помогает установить прочные связи и стремление к совместному обучению и росту, где каждый член находит свою роль и вносит вклад в достижение общих целей. Опираясь на ценностную парадигму, школа становится не только местом передачи знаний, но и пространством для развития нравственности, социальной ответственности и межличностных навыков, это особенно актуально в условиях стремительных изменений современного общества, когда важно воспитывать не только знающих, но и думающих, чувствующих и готовых к сотрудничеству людей. Таким образом, целостность школьного коллектива, основанная на единстве ценностей, формирует не только качество обучения, но и культуру взаимопонимания и поддержки, создавая среду, способствующую всестороннему развитию личности.

Финансирование. Работа выполнена в рамках государственного задания No 073–00039–24–11 по теме «Концепция профессионального развития целостных педагогических коллективов школ».

Funding. The work was carried out within the framework of the state assignment 073–00039–24–11 on the topic “The concept of professional development of integral teaching staffs of schools”.

Список литературы

1. Барышников Н. В. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. № 1(850). С. 16–23.
2. Богуславский М. В., Константинова Н. Д. 2.1. Подготовка будущих учителей в России в XIX-начале XX вв.: аксиологические основы // Подготовка профессионала XXI века: теоретические поиски и эффективные практики: Монография / Под редакцией А. В. Антюхова, С. К. Бондыревой. Москва-Брянск: БГУ им. академика И. Г. Петровского, 2020. С. 97–117.
3. Буланкина Н. Е., Соболев А. Г. Методологическая готовность педагога-наставника к реализации духовно-нравственного воспитания современной молодежи // Московский педагогический журнал. 2023. № 4. С. 16–29.
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовнонравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2011. 24 с.
5. Демкович В. И., Рачковская Н. А. Проблема нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в отечественной педагогике советского периода // Московский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 47–59.
6. Кульневич Т. В., Козлова Т. А. Любовь как базовое педагогическое понятие историко-культурного наследия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyubov-kak-bazovoe-pedagogicheskoe-ponyatie-istoriko-kulturnogo-naslediya> (дата обращения: 16.10.2024).
7. Курганский С. М. Любовь и строгость педагога // Народное образование. 2015. № 4 (1447). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyubov-i-strogost-pedagoga> (дата обращения: 16.10.2024).
8. Макаренко А. С. Соч.: в 7 т. М., 1958. Т. 5. С. 179.
9. Моцик К. И. Учебные задания как средство воспитания патриотизма у младших школьников на уроках математики // Modern Science, 2021. № 4–2. С. 216–220.
10. Мухина Н. Н. Аксиологический потенциал межкультурной интерпретации художественного текста // Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения: Сборник научных трудов / Институт иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». М.: Языки Народов Мира, 2022. С. 202–214.
11. Осипова Я. Ю. Возможности духовно-нравственного воспитания младших школьников на уроках математики // Духовное и светское: единство и многообразие в социокультурном пространстве: сборник научных трудов 18-й Международной научно-практической конференции в рамках XIX Международных научно-образовательных Знаменских чтений «Христианские основы российской цивилизации в противостоянии секулярному началу современного мира», Курск, 15 марта 2023 года / Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации / Курск: Университетская книга, 2023. С. 88–91.
12. Селиверстова Р. А., Селиверстов Е. В. Воспитательный потенциал уроков химии в формировании личности обучающегося // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: Материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 21–22 декабря 2022 года / Отв. редактор А. Ю. Нагорнова. Том Часть 1. Ульяновск: Зебра, 2022. С. 308–313.
13. Слепцова И. Ф. Ценностная основа и направления создания единого образовательного пространства // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2024. № 1(93). С. 41–46.
14. Становление аксиологического профиля гражданской идентичности педагога: монография / [под научной редакцией А. К. Крупченко, Х.-А. С. Халадова]. М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. 236 с.

15. Сухомлинский М. Н. Мудрая власть коллектива. М.: Перспектива, 2001. 322 с.

16. Шевчук В. Ф., Шевчук В. Д. Любовь к детям: педагогический и юридический аспекты // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2020. № 2 (71). С. 39–44.

References

- Baryshnikov N. V. [The methodology of teaching foreign languages in the context of modern realities: problems and solutions]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Series 1 (850): Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Series 1(850): Education and Pedagogical Sciences]. Moscow, 2024, pp. 16–23.
- Boguslavsky M. V., Konstantinova N. D. 2.1. [Training of future teachers in Russia in the 19th century-early 20th century: Axiological foundations] In: *Podgotovka professionala XXI veka: teoreticheskie poiski i effektivnye praktiki: Monografiya pod redakciej A. V. Antyuhova, S. K. Bondyreyvoj* [Professional training of the XXI century: theoretical research and effective practices: Monograph edited by A. V. Antukhova, S. K. Bondyryeva]. Moscow-Bryansk: Bryansk State University Academician IG Petrovsky, 2020. С. 97–117.
- Bulankina N. E., Sobolev A. G. [Methodological readiness of the teacher-mentor to the realization of spiritual and moral education of modern youth]. In: *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal no.4* [Moscow pedagogical journal no.4]. Moscow, 2023, pp. 16–29.
- Danilyuk A. A., Kondakov A. M., Tishkov V. A. [Concept of spiritual moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. In: *Prosveshchenie* [Enlightenment]. Moscow, 2011, 24 p.
- Demkovich V. I., Rackovskaya N. A. [Problem of moral-patriotic education of children of preschool age in the Soviet period]. In: *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal no.3* [Moscow Pedagogical Journal no.3]. Moscow, 2023, pp. 47–59.
- Kulnevich T. V., Kozlova T. A. [Love as a basic pedagogic concept of historical and cultural heritage.]. In: *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. no.3*. [The Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. no 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyubov-kak-bazovoe-pedagogicheskoe-ponyatie-istoriko-kulturnogo-naslediya> (accessed: 16.10.2024).
- Kurganskij S. M. [Love and rigor of the teacher]. In: *Narodnoe obrazovanie. no. 4 (1447)* [Popular education no. 4 (1447)]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyubov-i-strogost-pedagoga> (accessed: 16.10.2024).
- Makarenko A. S. *Soch.: v 7 t. T. 5* [Comp: T. 5.]. Moscow, 1958. С. 179.
- Mocik K. I. [The eask as a means of raising patriotism in junior school math classes]. In: *Modern Science, no. 4–2*. [Modern Science no. 4–2]. 2021, С. 216–220.
- Mukhina N. H. [Axiological potential of intercultural interpretation of artistic text]. In: *Mezhkul'turnaya paradigma lingvooobrazovaniya: teoreticheskie aspekty i tekhnologicheskie resheniya: Sbornik nauchnyh trudov / Institut inostrannyh yazykov GAOU VO goroda Moskvy «Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet»*. [Intercultural paradigm linguistics: theoretical aspects and technological solutions: Collection of scientific works / Foreign languages institute of the GAO in the city of Moscow «Moscow City Pedagogical University»]. М.: Languages of the Peoples of the World, 2022. p. 202–214.
- Osipova J. Y. [Opportunities of spiritual and moral education of young schoolchildren in mathematics]. In: *Duhovnoe i svetskoe: edinstvo i mnogoobrazie v sociokul'turnom prostranstve: sbornik nauchnyh trudov 18-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii v ramkah XIX Mezhdunarodnyh nauchno-obrazovatel'nyh Znamenskih chtenij «Hristianskie osnovy rossijskoj civilizacii v protivostoyanii sekulyarnomu nachalu sovremennogo mira» / Kursk, 15.03.2023* [Spiritual and secular: unity and diversity in the socio-cultural space: collection of scientific works 18th International scientific-scientificpractical conference within the framework of XIX International scientific and educational Ceremonial Celebrations «Christian foundations of Russian civilization in opposition to the secular beginning of the modern world» / Kursk, 15.03.2023]. Kursk: University book, 2023, pp. 88–91.

- Seliverstova R. A., Seliverstov E. V. [Educational potential of chemistry lessons in the formation of personality of student]. In: *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovacii: Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s distancionnym i mezhdunarodnym uchastiem, Ulyanovsk, 21–22 dekabrya 2022*. [Current problems of modern education: experience and innovation: Materials of a All-Russian scientific-practical conference with remote and international participation / Ulyanovsk, 21–22 December 2022]. Ulyanovsk: Zebra, 2022, pp. 308–313.
- Slepzova I. F. [The value basis and directions of creation of the unified educational space]. In: *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* [Municipal education: innovation and experiment. no. 1(93)]. Moscow, pp. 41–46.
- *Stanovlenie aksiologicheskogo profilya grazhdanskoj identichnosti pedagoga*. [Development of axiological profile of the civic identity of the pedagogue: monograph by Krupchenko A. K., Haladov X-A.]. M.: FSAEI CPE «Academy of the Ministry of Education of Russia», 2023, 236 p.
- Sokrilinsky M. N. *Mudraya vlast' kollektiva*. [Wise collective power]. M.: Perspective, 2001, 322 p.
- Shevchuk V.F., Shevchuk V.D. [Love for children: pedagogical and legal aspects]. In: *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment*. [Municipal education: innovation and experiment. no 2(71)] Moscow, 2020, pp. 39–44.

Сведения об авторах

Крупченко Анна Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Государственного университета просвещения; ORCID: 0000–0002–1265–5624. г. Москва, Российская Федерация, e-mail: annakrupchenko@mail.ru

Попова Елена Аркадьевна — старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук ИМО и СПН Московского государственного лингвистического университета; ORCID ID: 0000–0002–7663–0741. г. Москва, Российская Федерация, e-mail: pelena2008@mail.ru

Information about the authors

Anna K. Krupchenko — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Leading Researcher of Federal State University of Education; ORCID: 0000–0002–1265–5624. 105005 Moscow, Russian Federation, e-mail: annakrupchenko@mail.ru

Elena A. Popova — Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Political Science Communications of Institute of International Relations and Socio-Political Sciences of Moscow State Linguistic University; ORCID 0000–0002–7663–0741, Moscow, Russian Federation, e-mail: pelena2008@mail.ru

УДК 371.214

Осуществление дифференциации содержания общего образования в классах естественно-научного профиля

Суханова¹ Т.В., Егорова² Н.С.

¹ООО «Образовательные технологии ПРО», группа компаний «Просвещение»

²АО «Издательство «Просвещение»

Аннотация. Статья содержит обзор дидактических подходов к содержательному и процессуальному решению проблемы дифференциации содержания общего образования: целях, пределах, способах и средствах реализации. Задачи исследования: ретроспективный анализ теоретико-педагогических представлений о путях дифференциации содержания образования и опыта их реализации; дескриптивный анализ практик уровневой дифференциации содержания образования в классах естественно-научного профиля российских школ. Методы исследования: историко-педагогический анализ, дескриптивный анализ. Источники: учебные планы классов естественно-научного профиля 320 школ 32 субъектов Российской Федерации. Результаты: на теоретическом уровне поставлена проблема эффективности дифференциации содержания общего образования, определены эффективные и неэффективные подходы к построению учебных планов профильных классов. Обсуждены варианты эффективного распределения учебного времени и определения состава учебных предметов (курсов, модулей) части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений. Охарактеризован комплексный подход к обеспечению дифференциации содержания среднего общего образования в профильных классах (на примере естественно-научного профиля). Перспективы исследования связываются с разработкой прикладных рекомендаций по разработке учебных планов профильных классов, обеспечивающих эффективную дифференциацию содержания общего образования в соответствии с целевыми ориентирами государственной образовательной политики.

Ключевые слова: содержание образования, дифференциация, учебный предмет, школа, профильное обучение.

Implementation of the general education content differentiation in classes with a natural science profile

Sukhanova¹ T. V., Egorova² N. S.

¹Scientific and Methodological Work of Educational Technologies PRO LLC

²JSC "Publishing House "Prosveshcheniye"

Abstract. The article contains an overview of didactic approaches

to the substantive and procedural solution of the problem of differentiation of the content of general education: goals, limits, methods and means of implementation. Research tasks: retrospective analysis of theoretical and pedagogical ideas about ways of differentiation of the content of education and experience of their implementation; descriptive analysis of practices of level differentiation of the content of education in classes of natural science profile of Russian schools. Methods of research: historical-pedagogical analysis, descriptive analysis. Sources: curricula of science classes 320 schools 32 entities of the Russian Federation. Results: at the theoretical level, the problem of effectiveness of differentiation of the content of general education was raised, effective and ineffective approaches to building curricula of specialized classes were identified. The options of effective allocation of training time and determination of composition of subjects (courses, modules) part of the curriculum formed by participants of educational relations are justified. The comprehensive approach to ensuring differentiation of content of secondary general education in specialized classes (on the example of natural science). The prospects of the study are related to the development of applied recommendations for the development of curricula of specialized classes, ensuring effective differentiation of content of general education in accordance with the target guidelines of state educational policy.

Keywords: *educational content, differentiation, academic subject, school, specialized training*

Введение. Одним из основополагающих положений дидактики является обусловленность целей «общего образования и ожидаемых образовательных результатов целевыми ориентирами государственной образовательной политики. Вектор модернизации системы общего образования России в последние годы направлен на укрепление единства образовательного пространства страны» [7]. В связи с этим закономерно пересматриваются дидактические представления о дифференциации содержания образования: целях, пределах, способах и средствах реализации.

Актуальность дифференциации содержания образования обусловлена различиями в целях образования, в индивидуальных способностях и интересах обучающихся. В отечественной педагогике считается, что в младшем школьном возрасте различия в природных задатках, уровне развития, интересах и склонностях детей невелики и могут методически обеспечиваться индивидуальным подходом при реализации общеобразовательных программ в сочетании с дополнительными общеразвивающими программами [12, с. 269]. Однако в старших классах такие различия нарастают, требуют поиска и реализации особых форм организации образовательного процесса, при которых обучающиеся

объединяются «в специальные дифференцированные учебные группы» [12, с. 270] с учетом их интересов и способностей и содержательным акцентом на профилирующей группе предметов. Для обозначения такого подхода в начале — середине XX в. использовался термин «фуркация», во второй половине XX в. — понятие «внешняя дифференциация», в то время как под внутренней дифференциацией понимались методы и приемы, позволяющие организовать образовательный процесс с учетом индивидуальных различий обучающихся внутри группы обучающихся (класса). Частные методики уделяют большое внимание разработке методов и приемов внутренней дифференциации; вопросы внешней дифференциации преимущественно относятся к предметному полю общей педагогики — дидактики и управления образованием. Несмотря на то, что в отечественной педагогике поиск оптимальных организационных форм внешней дифференциации идет достаточно давно и накоплен значительный практический опыт, универсальное решение для внешней дифференциации в массовой школе в настоящее время еще не выработано. Цель статьи — обзор подходов к содержательному и процессуальному решению проблемы дифференциации содержания образования в российских школах. Научная новизна состоит в постановке проблемы эффективности дифференциации содержания образования. Теоретическая значимость заключается в определении эффективных и неэффективных вариантов построения учебных планов профильных классов.

Обзор научной литературы. Идеи дифференциации содержания образования, основанной не на сословной или гендерной принадлежности, а на гуманистическом понимании гармоничного развития личности, распространились в отечественной педагогике на рубеже XIX–XX вв. Так, резолюция I Всероссийского съезда преподавателей математики (1912 г.) включала рекомендацию «о такой организации преподавания в средней школе, которая, сохраняя общеобразовательный ее характер, допускала бы специализацию в старших классах» [10, п. 4]. В проектах «игнатьевских реформ» (1915–1916 гг.) предусматривалось разделение учащихся старших гимназических классов на «направления» с учетом их способностей и склонностей, что способствовало индивидуализации учебного процесса. В сложных социально-экономических условиях начала XX в. педагогическая общественность продолжала поиск новых организационных форм дифференциации содержания образования,

обсуждались идеи фуркации (бифуркации, трифуркации). Такие идеи разделял и нарком просвещения А. В. Луначарский, допуская в старших классах Единой трудовой школы «деление на несколько путей или группировок» [5, с. 2] при сохранении единого ядра «многих основных предметов» [5, с. 2]. Результат такого деления А. В. Луначарский образно представлял как содержание отдельных учебных предметов, «более ярко окрашенное в тот или иной специфический цвет» [5, с. 2].

Однако до полномасштабной реализации идеи дифференциации содержания образования доведены не были, в Единой трудовой школе второй ступени была реализована лишь специализация в изучении ремесел, в документах был сделан акцент на внутреннюю дифференциацию: «Распределение отдельных частей организационного трудового плана между группами учащихся производится соответственно силам, способностям и познаниям учащихся» [6, с. 6]. В период реализации «комплексных программ ГУСа» предпринимались попытки внедрения организационных форм, обеспечивающих «профессиональные уклоны» [2, с. 13]. Позже, в период возвращения к единой системе учебных предметов, а также во время Великой Отечественной войны и в первый послевоенный период, содержание общего образования было в высшей степени унифицировано, и вопросы внешней дифференциации по интересам и способностям обучающихся в педагогике не актуализировались.

Во второй половине XX в. практика внешней дифференциации расширилась: общее образование сочеталось с различными формами производственной подготовки; в результате послевоенной реформы общего образования в школьные учебные планы вошли факультативы, появились специализированные классы, росло число школ с углубленным изучением отдельных предметов, специализированных школ для одаренных детей. С 1980-х гг. благодаря социальному запросу на персонификацию образования в отечественной педагогике начался резкий рост вариативности содержания и числа организационных форм общего образования.

В 1980-е гг. дидакты обобщили существующий опыт: Н. М. Шахмаев охарактеризовал «виды дифференциации обучения по способностям, по неспособностям, по проектируемой профессии во взрослой жизни, по интересам» [12, с. 271]. В отечественной педагогике были заложены теоретические основы содержания общего образования, предусматривающие соблюдение баланса между разносторонним развитием ребенка и развитием его индивидуальных способностей. В психолого-педаго-

гической литературе был достигнут консенсус относительно возраста проявления способностей и интересов и нижней границы дифференциации содержания общего образования, безопасного для гармоничного развития личности [12, с. 283] в массовой школе, однако продолжались дискуссии относительно меры дифференциации, необходимых объемов и границ общего («универсального» [1]) образования. Результатом многочисленных исследований проблемы стало уточнение понятия «дифференциация», которое стало пониматься как «учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения <...> по несколько различным учебным планам и программам» [11]. Это определение институционализировало внешнюю дифференциацию, а в дальнейшем педагогический дискурс был обогащен характеристикой уровневой и профильной дифференциации.

Уровневая дифференциация связывается с реализацией образовательных программ «различной глубины и сложности. Частным случаем уровневой дифференциации является углубленное изучение отдельных предметов. Профильная же дифференциация связана с целенаправленной специализацией содержания образования на основе интересов, склонностей школьников, их жизненных планов и намерений» [3, с. 169–170]. Концептуальные представления об уровневой профилизации были реализованы в федеральных государственных образовательных стандартах (далее — ФГОС) среднего общего образования: профильное обучение в старших классах «достигается за счет изучения различных курсов на базовом (минимальном общеобразовательном) или профильном (по существу углубленном) уровнях» [3, с. 170].

Обзор современных вариантов реализации уровневой дифференциации проведен нами на примере классов естественно-научного профиля. По состоянию на 1 сентября 2023 г. естественно-научный профиль был выбран в 10,6% 10-х классов школ России [8, с. 11]. **Методы исследования** — историко-педагогический анализ, дескриптивный анализ педагогической документации. Источниковой базой исследования стали учебные планы классов естественно-научного профиля на 2024/25 учебный год 320 школ 32 субъектов Российской Федерации.

Результаты исследования, обсуждение. В современной школе уровневая дифференциация содержания отдельных учебных предметов реализуется уже с 7 класса, допустимая мера дифференциации определена

в ФГОС общего образования и в Федеральной основной общеобразовательной программе (далее — ФООП).

Рассмотрение актуальных редакций текстов нормативных документов, регламентирующих содержание образовательных программ общего образования и условия осуществления образовательного процесса, позволяет разделить их по модальности на директивно предписывающие (утверждающие необходимость), предоставляющие выбор из предложенных вариантов (утверждающие возможность), фиксирующие норму (утверждающие действительность) тех или иных условий. Современные варианты федерального учебного плана среднего общего образования включают предикаты двух типов модальности — необходимости и возможности. С одной стороны, эта часть ФООП содержит ряд жестко заданных характеристик, с другой стороны, — предоставляет образовательным организациям возможности выбора значений ряда параметров. При составлении учебного плана профильного класса и плана внеурочной деятельности в конкретной образовательной организации происходит сдвиг модальности с необходимости и возможности на действительность. Реальность, в которой происходит профильное обучение, детерминируется:

перечнем учебных предметов, выбранных для углубленного изучения;
составом учебных предметов (курсов, модулей) части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений (далее — вариативной части);

планом внеурочной деятельности;

особенностями образовательного пространства региона.

Целью естественно-научного профильного обучения является введение обучающихся в общественно-производственную практику, связанную с изучением живой природы во всех ее проявлениях, подготовку школьников к дальнейшему получению профессионального образования в области естественных наук и в смежных областях знания для работы в соответствующих отраслях экономики. Предполагается, что содержание образования, методы и средства обучения и воспитания в классах естественно-научного профиля способствуют развитию познавательной активности обучающихся, формированию интереса к научно-исследовательской деятельности и целостной естественно-научной картины мира.

Для достижения указанной цели образовательные организации должны создавать в старших классах естественно-научного профиля особую

профориентирующую среду, обеспечивающую возможности углубленного изучения отдельных предметов, развитие у школьников особого (исследовательского) типа мышления, укрепление желания обучающихся получать профессию в соответствующей сфере. Дифференциация содержания образования в профильных классах обеспечивается выбором учебных предметов из инвариантного перечня и содержательным наполнением вариативной части учебного плана; может (и должна) быть содержательно поддержана внеурочной деятельностью. Специфика содержания образования по естественно-научным предметам заключается в подкреплении теории значительным числом лабораторных и практических работ, которые выполняются на уроках с использованием специального оборудования. Таким образом, в профильных классах уровневая дифференциация реализуется за счет изучения отдельных учебных предметов на углубленном уровне, профильная дифференциация может быть реализована за счет целенаправленной фокусировки вариативного содержания образования на создании специализированной профильной образовательной среды.

Для более полного удовлетворения образовательных запросов обучающихся и их семей в классах естественно-научного профиля могут быть сформированы группы различной направленности (медицинской, педагогической, биотехнологической, агротехнологической, биохимической и т.д.). Закономерно, что на выделение направленностей профиля могут оказывать влияние стратегические задачи социально-экономического развития региона. Обязательная часть учебного плана естественно-научного профиля может быть дополнена программами учебных курсов (модулей), обеспечивающих подготовку обучающихся к осознанному выбору профессий в отраслях, ключевых для региона и потому динамично развивающихся. Так, в Сахалинской области обеспечивается интенсивный экономический рост в лесном, агропромышленном и рыбопромышленном комплексах, в сфере марикультуры [4]. Очевидно, что в рамках внеурочной деятельности школьников целесообразно знакомить с передовой социальной, инженерной и промышленно-технологической инфраструктурой региона, с современными производственными кластерами, с трудовыми династиями и выдающимися представителями профильных профессий. В связи с этим на региональном уровне должна осуществляться поддержка сетевого взаимодействия школ, промышленных предприятий и иных социальных партнеров. Все

ресурсы образовательной среды профильного обучения должны быть сконцентрированы для достижения цели дифференциации образования. Однако наше исследование показало, что на практике существующие возможности используются далеко не всегда даже в пределах образовательной организации.

Главным критерием эффективности дифференциации содержания образования и косвенным признаком качества профориентационной работы мы считаем содержательную целостность учебного плана, подчиненность комплекса учебных предметов и курсов (модулей) целям профильного обучения. Обязательная часть учебного плана классов естественно-научного профиля обычно включает изучение 13 учебных предметов на базовом уровне, 2 учебных предметов на углубленном уровне. Как правило, в соответствии с федеральным учебным планом профиля, приведенным в ФООП, для изучения на углубленном уровне выбирают химию и биологию, реже встречается выбор физики.

Учебные планы классов естественно-научного профиля различаются составом учебных предметов (курсов, модулей) вариативной части. В результате анализа педагогической документации мы выделили следующие варианты распределения учебного времени в этой части учебного плана:

- 1) углубленное изучение профильных учебных предметов (химии, биологии, физики);
- 2) освоение программ курсов (модулей), напрямую поддерживающих (расширяющих, углубляющих) содержание образования по естественно-научным предметам («Генетика», «Анатомия человека», «Экология», «Физическая химия», «Основы фармакологии», «Биология животных», «Биология растений, грибов и лишайников», «Будь здоров!», «Оказание первой помощи», «Медицинское дело», «Основы практической медицины», «Практикум по решению биологических задач», «Решение расчетных задач по химии»);
- 3) освоение программ курсов (модулей), имеющих прикладной характер и косвенное отношение к естественно-научному профилю («Практическая информатика», «Технический английский как средство профессиональной коммуникации»);
- 4) увеличение объема времени на изучение других учебных предметов (например, алгебра, геометрия, информатика, иностранный язык);
- 5) подготовка к государственной итоговой аттестации (далее — ГИА)

- по русскому языку и математике (курсы «Пишем сочинения», «Русский язык», «Трудные случаи орфографии и пунктуации»; «Практикум по решению математических задач»);
- б) подготовка к ГИА по иным предметам («Практикум по обществознанию», «Практикум по решению задач по информатике»);
 - 7) освоение программ иных курсов (модулей), содержательно не связанных с естественно-научным профилем («Автодело», «Основы видеомонтажа», «Финансовая математика», «Лингвостилистический анализ текста», «Язык в умелых руках», «Подвижные игры», «Зрительский марафон»).

Объем вариативной части учебных планов 10–11 классов составляет сегодня за два учебных года 238 ак.ч. или 442 ак.ч. при пяти и шести учебных днях в неделю соответственно. В рассмотренных нами источниках существуют примеры эффективного и неэффективного распоряжения этим резервом учебного времени. В условиях объективной ограниченности учебного времени следует признать неэффективными управленческие решения, в соответствии с которыми вариативная часть учебного плана наполняется курсами, не имеющими прямых или косвенных содержательных связей с естественно-научным профилем. Наш вывод основывается на дидактическом постулате о том, что содержание общего образования, в том числе в профильных классах, отражает результаты «педагогической интерпретации социального заказа» [9, с. 184]. Администрация образовательной организации обычно располагает широкими возможностями для выявления социального заказа, его интерпретации и реализации. На наш взгляд, суть «педагогической интерпретации» заключается в отборе средств для достижения максимального педагогического результата в условиях ограниченности ресурсов, главным из которых является учебное время. Предоставленный школе резерв учебного времени необходимо полностью использовать для достижения целей профильного обучения в классе естественно-научного профиля, для поддержки интереса обучающихся к миру живой природы и обеспечения качества образования, которое позволит продолжить образование по выбранному профилю. В этой логике эффективным является распределение времени вариативной части учебного плана на освоение программ курсов (модулей), напрямую поддерживающих содержание образования по естественно-научным предметам и/или на углубленное изучение профильных учебных предметов.

Заключение. Отечественная система образования должна наращивать свою эффективность в условиях небывалых геополитических вызовов, стоящих перед Россией. Поколения педагогов-исследователей обосновывали необходимость и пределы дифференциации содержания общего образования для повышения его качества, искали организационные формы дифференциации, чтобы обеспечить учет индивидуальных интересов и способностей обучающихся при сохранении возможности получения фундаментального общего образования всеми школьниками. Сегодня в педагогике настало время для объединения теории и практики, для применения всех продуктивных идей, которые могут обеспечить наилучший результат. В последние годы в федеральной нормативной базе определена и закреплена мера дифференциации содержания образования, способствующая укреплению единства образовательного пространства России. Образовательным организациям предоставлены широкие возможности для уровневой дифференциации в старших классах. На основе анализа существующих в дидактике исследований мы обосновали подход к качественной оценке эффективности дифференциации содержания среднего общего образования. Такая оценка базируется на анализе состава учебных предметов (курсов, модулей) части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений. Перспективы исследования мы связываем с выявлением лучших практик профильного обучения и разработкой вдохновляющих эталонных решений для дифференциации содержания общего образования в старших классах российской школы.

Список литературы

1. Боголюбов Л. Н. К вопросу об универсальном образовании // Современная гимназия и универсальное образование: сборник статей. Москва: Интерпракс, 1995. 192 с. С. 36–45.
2. Кувшинова Г. А. Дифференциация обучения в отечественной педагогике (1946–1991 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кувшинова Галина Анатольевна. Владикавказ, 2006. 24 с.
3. Кузнецов А. А., Филатова Л. О. Базисный учебный план старшего звена школы в условиях введения профильного обучения // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 162–192.
4. Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Сахалинской области на период до 2035 года: Постановление Правительства Сахалинской области от 24 декабря 2019 года № 618 (с изменениями на 1 апреля 2024 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/561676850> (дата обращения 20.11.2024).
5. Основные принципы единой трудовой школы: От Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. [А. В. Луначарский] // Народное образование

Осуществление дифференциации содержания общего образования ...

в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. Москва: Педагогика, 1974. 560 с. С. 137–145.

6. Примерные программы, учебные планы и другие материалы для Единой Трудовой школы первой ступени. Чита: ДВСПС, 1923. 14 с.

7. *Суханова Т. В.* Трансформация школьных учебных планов в системе отечественного общего образования: дисс. ... д-ра пед. наук: 5.8.1. / Суханова Татьяна Владимировна. Санкт-Петербург, 2024. 389 с.

8. *Суханова Т. В.* Уровневая дифференциация содержания образования в учебных планах универсального профиля // Человек и образование. 2023. № 4 (77). С. 9–15.

9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.]; Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. 352 с.

10. Труды I Всероссийского съезда преподавателей математики // Математическое образование: электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: <https://math.ru/conc/olddocs/1912-1siezd.htm> (дата обращения 20.11.2024).

11. *Унт И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: Педагогика, 1990. 188 с.

12. *Шахмаев Н. М.* Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы / Под ред.

13. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 320 с. С. 269–296.

References

- *Bogoljubov L. N.* K voprosu ob universal'nom obrazovanii // *Sovremennaja gimnazija i universal'noe obrazovanie: sbornik statej.* Moskva: Interpraks, 1995. 192 s. S. 36–45. [In Rus].
- *Kuvshinova G. A.* Differenciacija obuchenija v otechestvennoj pedagogike (1946–1991 gg.): avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / *Kuvshinova Galina Anatolevna.* Vladikavkaz, 2006. 24 s. [In Rus].
- *Kuznecov A. A., Filatova L. O.* Bazisnyj uchebnyj plan starshego zvena shkoly v uslovijah vvedenija profil'nogo obuchenija // *Voprosy obrazovanija.* 2004. № 3. S. 162–192. [In Rus].
- Ob utverzhenii Strategii social'no-jekonomicheskogo razvitija Sahalinskoj oblasti na period do 2035 goda: Postanovlenie Pravitel'stva Sahalinskoj oblasti ot 24 dekabrya 2019 goda № 618 (s izmenenijami na 1 aprelja 2024 goda) // *Jelektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskikh dokumentov [Jelektronnyj resurs].* URL: <https://docs.cntd.ru/document/561676850> (data obrashhenija 20.11.2024). [In Rus].
- Osnovnye principy edinoj trudovoj shkoly: Ot Gosudarstvennoj komissii po prosveshheniju 16 oktjabrya 1918 g. [A. V. Lunacharskij] // *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshheobrazovatel'naja shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg.* / Sost.: A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, L. F. Litvinov. Moskva: Pedagogika, 1974. 560 s. S. 137–145. [In Rus].
- Primernye programmy, uchebnye plany i drugie materialy dlja Edinoj Trudovoj shkoly pervoj stupeni. Chita: DVSPS, 1923. 14 s. [In Rus].
- *Suhanova T. V.* Transformacija shkol'nyh uchebnyh planov v sisteme otechestvennogo obshhego obrazovanija: diss. ... d-ra ped. nauk: 5.8.1. / *Suhanova Tat'jana Vladimirovna.* Sankt-Peterburg, 2024. 389 s. [In Rus].
- *Suhanova T. V.* Urovnevaja differenciacija sodержanija obrazovanija v uchebnyh planah universal'nogo profilya // *Chelovek i obrazovanie.* 2023. № 4 (77). S. 9–15. [In Rus].
- Teoreticheskie osnovy sodержanija obshhego srednego obrazovanija / [M. N. Skatkin, V. S. Cetlin, V. V. Kraevskij i dr.]; Pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ja. Lerner. Moskva: Pedagogika, 1983. 352 s. [In Rus].
- Trudy I Vserossijskogo s#ezda prepodavatelej matematiki // *Matematicheskoe obrazovanie: jelektronnaja biblioteka [Jelektronnyj resurs].* URL: <https://math.ru/conc/olddocs/1912-1siezd.htm> (data obrashhenija 20.11.2024). [In Rus].
- *Unt I. Je.* Individualizacija i differenciacija obuchenija. Moskva: Pedagogika, 1990. 188 s. [In Rus].

- *Shahmaev N. M.* Differenciacija obuchenija v srednej obshheobrazovatel'noj shkole // *Didaktika srednej shkoly / Pod red. M. N. Skatkina. 2-e izd., pererab. i dop.* Moskva: Prosveshhenie, 1982. 320 s. S. 269–296. [In Rus].

Сведения об авторах

Суханова Татьяна Владимировна — кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе ООО «Образовательные технологии ПРО», группа компаний «Просвещение», ORCID: 0009–0004–0570–4899, AuthorID: 1137550, г. Москва, Российская Федерация, tv.sukhanova@mail.ru

Егорова Надежда Сергеевна — руководитель проектов отдела НИОКР департамента маркетинга АО «Издательство «Просвещение», г. Москва, Российская Федерация, nsegorova@list.ru

Information about the authors

Sukhanova Tatiana V. — PhD (Education), Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Educational Technologies PRO LLC, Prosveshchenie Group of Companies, ORCID: 0009–0004–0570–4899, AuthorID: 1137550, Moscow, Russian Federation, tv.sukhanova@mail.ru

Egorova Nadezhda S. — Project Manager of the R&D Department of the Marketing Department of JSC Publishing House Prosveshchenie, Moscow, Russian Federation, nsegorova@list.ru

УДК 372.881.161.1

Актуальные проблемы методики преподавания русского языка в общеобразовательной школе: обучение грамоте

Миндзаева¹ Э.В., Акишина² Е.М., Демидова³ Ю.В.

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

³АНО ДПО «Центр развития военно-спортивной подготовки и патриотического воспитания молодежи»

***Аннотация.** В статье рассмотрена проблематика методики преподавания русского языка в аспекте обучения грамоте. Представлен краткий исторический анализ развития букваристики как сложного культурно-исторического феномена, содержащийся в научно-методических источниках, сделан обзор диссертационных исследований по тематике методики обучения грамоте (с 1984 по 2011 год). Авторами проведено исследование противоречий применения основополагающего базисного звукового аналитико-синтетического метода в методике обучения грамоте при его реализации на практике в различных авторских методических системах (традиционных и инновационных). На основании результатов исследования выявлены существенные противоречия во взглядах педагогов и методистов на общепринятую современную методику обучения грамоте (доминирующий принцип — развитие фонематического слуха) и результаты её применения, а также значительные расхождения в вопросах оценки причинно-следственных связей массового введения данной методики в качестве основной и практически единственной в букварях и азбуках, рекомендованных или допущенных к использованию в российских школах. Также в статье представлены актуальные направления возможных диссертационных исследований в области совершенствования методики обучения грамоте.*

***Ключевые слова:** методология, дидактика, методика преподавания русского языка, методика обучения грамоте, букварь, букваристика, метод, чтение, письмо, традиционная методика, инновационная методика.*

Actual Problems of Teaching Methods of Russian Language in Secondary School: Literacy Training

Mindzaeva¹ E.V., Akishina² E.M., Demidova³ Yu.V.

^{1,2}Federal State Budgetary Institution «Russian Academy of Education»

³ANO DPO «Center for the Development of Military Sports Training and Patriotic Education of Youth»

Abstract. *The article discusses the problems of the methodology of teaching the Russian language in the aspect of literacy training. A brief historical analysis of the development of literalism as a complex cultural and historical phenomenon contained in scientific and methodological sources is presented, an overview of dissertation studies on the topic of literacy teaching methods is made (from 1984 to 2011). The authors conducted a study of the contradictions of the application of the fundamental basic sound analytical and synthetic method in the methodology of teaching literacy when it is implemented in practice in various copyright methodological systems (traditional and innovative). Based on the results of the study, significant contradictions were revealed in the views of teachers and methodologists on the generally accepted modern methodology for teaching literacy (the dominant principle is the development of phonemic hearing) and the results of its use, as well as significant differences in the assessment of the causal relationships of the mass introduction of this methodology as the main and practically the only one in primers and alphabets recommended or approved for use in Russian schools. The article also presents the current directions of possible dissertation research in the field of improving the methodology of teaching literacy.*

Keywords: *methodology, didactics, methodology of teaching the Russian language, methodology of teaching literacy, bukvar, bukvaristica, method, reading, writing, traditional methodology, innovative methodology.*

Введение. Обучение грамоте — методически разработанный процесс обучения в первом классе. Методика обучения грамоте определяет базовые вопросы: как обучать детей чтению и письму, с какого возраста начинать обучение; как сформировать элементарные навыки чтения и письма; какими способами и методами сделать обучение грамоте увлекательным и творческим; как синтезировать игру и серьезную познавательную, учебную деятельность, учебный труд? Независимо от продолжительности этапа (в разных методических системах она различается), от уровня готовности детей к обучению в школе, в процессе обучения грамоте решается значительное количество глубоких образовательных и воспитательных задач: включение ученика в более сложную учебную деятельность, обучение всем видам речевой деятельности, приобщение учеников к системному изучению родного языка и, безусловно, формирование важных качеств личности ребёнка.

Современные системы обучения грамоте разработаны на основе звукового аналитико-синтетического метода, который соответствует закономерностям русского языка и является основополагающим базисным принципом в методике обучения грамоте. Однако данный принцип имеет

специфику практического применения, что обуславливает различие его использования в тех или иных методических системах разных авторов. Именно эта его особенность лежит в основе противоречий, которые выделяются многими исследователями, несмотря на длительное время его использования в методике обучения грамоте.

Данные противоречия, о которых речь пойдёт в статье, являются причиной обращения к вопросу условий и результатов реализации звукового аналитико-синтетического метода в различных системах обучения грамоте. Актуальность исследования принципов разработки методик обучения грамоте приобретает особый акцент в рамках изучения актуальных и эффективных методик преподавания, описанных нами ранее в статье «Методология педагогических исследований: актуальные вопросы анализа и систематизации методик преподавания дисциплин» [16].

Методология. Актуальные проблемы методики обучения грамоте предполагают несколько этапов исследования: анализ истории становления и развития данной области педагогики и образования в России и связанных с ними специфики содержания и тенденций развития отечественного образования в разные годы; анализ современной ситуации в области методики обучения грамоте, её достижения на современном этапе, тенденции развития и проблемы, требующие изучения и разрешения; аспекты развития букваристики как сложного культурно-исторического феномена, отражающего этапы развития методики преподавания русского языка.

Возникновение звукового аналитико-синтетического метода явилось результатом длительной работы по совершенствованию методик обучения грамоте. Не останавливаясь подробно на описании истории вопроса, который детально освещён в различных источниках [6, 19, 21, 22, 26 и др.], а также затрагивался нами ранее [17], считаем необходимым сказать о том, что основателем звукового аналитико-синтетического метода в отечественной методике обучения грамоте является К. Д. Ушинский, а его последователи — известные российские педагоги и методисты стали продолжателями введения метода в практику отечественного образования (Д. И. Тихомиров, В. А. Флеров, В. П. Вахтеров, С. П. Редозубов, А. В. Янковская-Байдина, А. И. Воскресенская и др.). Основное отличие от предыдущих методов заключалось в том, что это был метод письма-чтения, опирающийся на анализ живой речи (метод

использован в учебнике К. Д. Ушинского по обучению грамоте «Родное слово»). Благодаря трудам К. Д. Ушинского звуковой метод получил массовое распространение в русской школе.

Базовые научные основы звукового метода обучения грамоте следующие. Звуковой метод опирается на фонетику русского языка (учение о звуках и слогах русской речи), на русскую графику (способы письменного обозначения звуков речи буквами) и на психофизиологию чтения и письма детей, приступающих к изучению грамоты. Современные методики обучения грамоте учитывают, что каждому основному звуку речи в языковой графической системе соответствует свой знак — своя графема. Однако на практике обнаруживается противоречие: смешение понятий «звук» и «буква». Вся история развития методики обучения грамоте связана с поиском путей разрешения этого противоречия.

Таким образом, предметом исследования на данном этапе явилось изучение принципиальных различий практической реализации звукового аналитико-синтетического метода в авторских системах обучения грамоте в процессе обучения первоначальным приёмам чтения и письма.

Проблемное поле исследования было очерчено на основе изучения научно-методической литературы и открытых источников (социальные сети, сайты различных образовательных организаций, личные сайты педагогов и исследователей, занимающихся методикой обучения грамоте и др.).

Результаты исследования, обсуждение. В результате анализа было выявлено следующее: в источниках отражено присутствие существенных противоречий во взглядах на общепринятую современную методику обучения грамоте (доминирующий принцип — развитие фонематического слуха) и результаты её применения. Значительные расхождения существуют в вопросах оценки причинно-следственных связей массового введения данной методики в качестве основной и практически единственной в букварях и азбуках, рекомендованных или допущенных к использованию в российских школах.

Исследование позволило выявить несколько основных направлений, которые являются ключевыми для понимания принципов развития методики обучения грамоте (от догматических методов к исследовательским методам). Не имея возможности в силу ограниченности объема настоящей статьи осветить подробно все, ограничимся их выборочным кратким описанием.

Разработка и закрепление звукового аналитико-синтетического метода письма-чтения К. Д. Ушинского. В период применения преимущественно догматических методов обучения грамоте (примерно до конца XVIII в.) использовался буквослагательный метод, для которого характерно механическое заучивание названий букв, а затем слогов и слов. К. Д. Ушинский разработал метод письма-чтения, доказав, что письмо, опирающееся на звуковой анализ, должно идти впереди чтения («Родное слово», «Азбука», «Руководство к преподаванию по «Родному слову», 1864 г.). Согласно методу К. Д. Ушинского, отражённому в «Азбуке», ученики сначала знакомятся с рукописным шрифтом, а через 10–15 уроков начинают работать с печатными буквами. После изучения звука, новая буква дается сначала в письменном варианте, потом в печатном. К. Д. Ушинский ввел систему аналитических и синтетических упражнений со звуками, слогами и словами, объединив в методике анализ и синтез. Обучение грамоте опиралось на живую речь, соединялось с развитием речи учащихся. Последователи К. Д. Ушинского усовершенствовали метод в отдельных направлениях. Как отмечают Т. Г. Рамзаева и М. Р. Львов в «Методике обучения русскому языку в начальных классах», были уточнены порядок изучения звуков (по принципу постепенного нарастания трудности), разработана система «добукварных» звуковых упражнений и подготовки к письму, разработан метод «чтения по подобию» и др. [18].

Развитие звукового аналитико-синтетического метода в советских букварях. Советский период букваристики подробно описан в «Методике обучения чтению и письму в начальной школе» С. П. Редозубова, опубликованной в 1961 г. [19]. Анализ ключевых событий, оказавших влияние на дальнейшее развитие методики обучения грамоте, показывает, что в данной области велась системная работа по совершенствованию методической системы, которая затрагивала несколько направлений.

Прежде всего, возраста начала обучения грамоте. В 20–30-х гг. прошлого века подготовка к школе осуществлялась в детских садах и нулевых классах школ (были изданы пособия для нулевых классов школы и для старших групп детского сада Ф. Н. Блехер «Наша книжка» и «Первый счет»). В 1944 г. в школу стали принимать детей с семи лет (по закону о всеобщем обязательном обучении), и подготовка к школе стала осуществляться с шестилетнего возраста. Но в детских садах обучение грамоте было отменено, так как руководство детских садов считало, что обучение грамоте детей является задачей школы, а не детского сада [19].

Исследователи истории становления методики обучения русскому языку пишут: «введение всеобщего обучения детей с семилетнего возраста поставило перед Академией педагогических наук задачу разработать метод обучения грамоте, опирающийся на новейшие достижения советской науки о языке, создать букварь, соответствующий возрастным особенностям детей-семилеток и дать учительству методическое руководство к букварю. В связи с этим Институт методов обучения Академии педагогических наук АПН РСФСР, начиная с 1944 г. провел тщательный анализ, как дореволюционных русских, так и советских систем обучения грамоте и букварей. Результатом исследования стало положение о том, что наилучшей системой обучения грамоте явится та, которая будет опираться на данные современной научной фонетики и основываться на практическом изучении детьми особенностей основных звуков речи и способов их буквенного обозначения» [19]. Данные подходы явились продолжением линии К. Д. Ушинского, Д. И. Тихомирова, В. П. Вахтерова, В. А. Флерова и др.

Согласно С. П. Редозубову в 1944–1946 гг. и в 1947–1948 гг. Академией педагогических наук РСФСР осуществлялась масштабная научно-исследовательская экспериментальная работа по вопросам построения и содержания нового букваря и методики обучения грамоте. Экспериментальная работа Института методов обучения была дополнена исследованиями Института психологии под руководством проф. Т. Г. Егорова, проф. А. Р. Лурия, Е. В. Гурьянова, которые проводили обучающие эксперименты по разным вопросам обучения грамоте: о роли картинки в обучении грамоте, о значении развития у детей фонематического слуха, о роли артикуляции в процессе обучения чтению и письму, о психологии и методике письма и др. [19]. В 1955 году внимание советских педагогов привлёк опыт Латвии, где в старших группах детских садов было введено обязательное обучение детей грамоте. Грамота изучалась не полностью, по адаптированным к возрасту программам. Учителя в Латвии утверждали, что такой подход способствует хорошей успеваемости в школе.

Обращает на себя внимание факт начала детального изучения зарубежного опыта, в результате чего было выявлено, что во многих странах дети начинают обучение в школе с 6 лет (ФРГ и ГДР, Англия, Франция, Чехословакия, Болгария, в Китай, Индия). Как пишет С. П. Редозубов: «Для обучения грамоте и счёту разработана целая система пособий, программы начальной школы не страдают перегрузкой. Обучение чте-

нию ведётся параллельно с обучением письму (на начальном этапе — за счет тренировки руки ребенка, развития его мелких мышц)... Изучение зарубежного опыта обучения детей грамоте и счету с 6 лет подтверждало, что в странах с высоким культурным уровнем населения необходимо начинать обучение раньше — с шестилетнего возраста, а не семилетнего» [19].

Весной 1956 г. подразделениями, занимавшимися методикой начального обучения, двух институтов АПН РСФСР (Института методов обучения и Института теории и истории педагогики) была начата экспериментальная работа по обучению грамоте детей 6 лет, которая включала методы развития фонематического слуха (в добукварный и букварный периоды обучения): подобрана система слов на каждый изучаемый звук, особое внимание уделялось артикуляции звуков, при изучении новых букв допускалась запись слогов и слов печатными буквами на доске и в тетрадях для лучшего и скорого запоминания печатных букв алфавита (зрительно-логический метод обучения грамоте) и др. [19].

Таким образом, в период 1960–1970 гг. сложилась достаточно целостная система методики обучения грамоте, основанная на базе лингвистики, психологии и педагогики, своими корнями уходящая в звуковой аналитико-синтетический метод письма-чтения К. Д. Ушинского и постепенно впитывающая достижения всех смежных наук на основе многолетних экспериментов. Советские буквари в основе своей опирались на лучшие методические подходы, разработанные советской педагогической наукой (А. В. Янковская, Н. М. Головин, С. П. Редозубов, А. И. Воскресенская и др.).

В рамках темы статьи необходимо отметить, что примерно до середины 1980-х годов прошлого века учебные программы начальной школы использовали *зрительно-логический метод подачи информации при обучении грамоте* [34, 35], т.е. ученики сначала учили буквы и с помощью букв по наглядным образцам составляли слова, которые затем учились читать. После того, как дети овладевали чтением, их знакомили с правилами русского языка. Писать под диктовку (на слух) ученики начинали только в конце третьего класса. Обучение с самого начала было направлено на формирование и укрепление зрительного навыка, поэтому, как считает ряд исследователей, старшеклассники, обучавшиеся по этому методу, даже если не помнили конкретных правил, писали грамотно [34, 35].

Инновационные методы и буквари. В 1958 году в московской школе № 91 советский психолог и педагог, доктор психологических наук (1962),

член-корреспондент АПН СССР (1968) Д. Б. Эльконин впервые апробировал деятельностный подход к обучению грамоте. Трансформировав психологические и лингвистические основы традиционной методики обучения грамоте с позиций идей «развивающего обучения», Д. Б. Эльконин разработал авторский подход. Основные принципы, которые легли в основу методики, состоят в проблемной подаче учебного материала, описывающего отношения звуков и букв (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) и формирование понятийного мышления посредством моделирования [33].

Д. Б. Эльконин считал, что «в первоначальном обучении чтению необходимо выделять три этапа: 1) подготовительный этап, целью которого является формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка (развитие фонематического слуха как основная цель этапа); 2) освоение системы гласных звуков, их обозначения буквами и формирование при чтении ориентации на буквы, обозначающие гласные звуки; 3) освоение системы согласных звуков, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения» [18, с. 64].

Разработанный метод был положен в основу букваря, который дважды выпущен небольшими тиражами (1961, 1969 гг.) для использования в экспериментальных классах. Впервые большой тираж букваря был напечатан уже после его ухода из жизни в издательстве «Просвещение» (90-е гг. прошлого века). Издание «Букваря Д. Б. Эльконина» было подготовлено последователями Г. А. Цукерман и Е. А. Бугрименко, его содержание структурировано в логике последовательной системы учебно-практических задач («проблемные ситуации»), при решении которых ученики должны «открыть» законы русской графики и орфографии.

Идеи Д. Б. Эльконина о системе обучения грамоте оказали достаточно большое влияние на развитие отечественной букваристики и продолжают питать её сегодня (В. В. Репкин, Л. Е. Журова, В. А. Левин, Л. И. Тимченко, П. С. Жедек, Л. И. Айдарова, Ш. А. Амонашвили, Л. В. Занков и др.).

В начале 1980-х годов в практику массовой школы вошёл новый букварь авторского коллектива под руководством В. Г. Горецкого. С его введением в качестве важнейшего элемента в обучении грамоте утвердился звуковой анализ, который до этого занимал, по мнению некоторых исследователей, недостаточное место, что тормозило развитие фонематического слуха у детей.

Влияние экспериментальных разработок привело к тому, что с 1981 года было принято решение о переходе на новый фонетический букварь на официальном уровне. Ключевое отличие нововведений не просто в изучении основ фонетики (что применялось и раньше), а в методе использования разнообразных условных знаков, схем, моделей (которые, по мнению психологов и методистов, позволяют зафиксировать выделенный из речи звук, материализовать действие звукового анализа), осуществление фонетико-графического анализа и разбора (с транскрипцией). Идея моделирования в разных трансформациях присутствует почти во всех современных российских букварях. Апологеты данного метода утверждают, что нечитающим детям это помогает легче осваивать навыки письма и чтения. Также согласно данной методике ключевой задачей является развитие «фонематического слуха», что необходимо для выработки орфографического навыка (так как в русском языке определённое количество орфограмм связано с определением фонемы в слабой позиции и соотносением ее буквой).

Диссертационные исследования, относящиеся к тематике статьи. В рамках исследования современного состояния методик преподавания русского языка нами в том числе осуществлялся анализ диссертаций, посвящённых проблемным вопросам формирования грамоты в среде младших школьников. На данном этапе выявлено 13 диссертационных исследований, проведённых с 1984 по 2011 год. Далее представлен краткий анализ тематик исследовательских работ, выполненный в хронологическом порядке по принципу: сначала кандидатские диссертации, затем докторские.

Наталья Валентиновна Дурова, кандидатская диссертация «Формирование фонематического восприятия у детей пятого года жизни в детском саду» (1984 г.) [7]. Основной тезис исследования: на дошкольном этапе подготовки детей к обучению развитый фонематический слух и его высшая форма — фонематическое восприятие — являются необходимыми элементами полноценного речевого и умственного развития ребенка. Автор ссылается на исследования А. В. Воскресенской, А. Н. Гвоздева, Т. Г. Егорова, Л. Е. Журовой, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконина, согласно которым без осознания ребенком языковой стороны речи невозможно успешное обучение грамоте. В диссертации представлена методика формирования фонематического восприятия у детей пятого года жизни. В апробации программы участвовало 130 средних групп детских

садов городов Москвы, Минска, Фрунзе, Навои, Донецка, Кишинева, Баку. Обучение прошли около 3500 детей. Следует отметить, что в эксперименте широко участвовали дошкольники из союзных республик, соответственно, можно предположить, что представленная методика развития фонематического слуха, по логике автора, носит универсальный характер и не зависит от того, носителем какого языка является ребёнок.

Любовь Андреевна Фролова, кандидатская диссертация «Влияние орфографической зоркости на грамотное письмо младших школьников» (1994 г.) [25]. Основной тезис исследования: «На начальном этапе обучения правописанию фонематический подход позволяет ещё до того, как будет усвоена система лексических и грамматических значений слова, научить детей находить подавляющее число орфограмм, понимать связь между отдельными правилами, овладеть способами самоконтроля» [25]. В период обучения школьников грамоте автором предлагается проведение предварительной (пропедевтической) работы по орфографии. Контрольный эксперимент проводился в школах №№ 6, 33 г. Магнитогорска и в двух сельских школах Челябинской области.

Марина Ивановна Кузнецова, кандидатская диссертация «Специфика обучения грамоте детей с низким уровнем готовности к овладению чтением и письмом» (1995 г.) [13]. Основной тезис исследования: обучение грамоте может быть эффективным, только являясь диагностическим, и подобная диагностика должна проводиться до поступления ребенка в начальную школу. Методика, предложенная в работе, направлена на обучение детей «...с низким уровнем готовности к овладению грамотой с выделением присущих ей специфических особенностей и дифференцированных систем заданий» [13]. Автором создана научно обоснованная система диагностики (экспресс-обследования) готовности ребёнка к овладению грамотой (в том числе включающая определение уровня сформированности фонематического восприятия и слуха), разработано содержание дифференцированной коррекционно-развивающей работы в процессе обучения грамоте [13]. Методика, предложенная автором, была апробирована на базе Центра комплексного формирования личности РАО (п. Черноголовка Московской области) и затем на протяжении шести лет успешно использовалась в процессе обследования детей, поступающих в начальную школу (всего 1800 обследованных). После успешной апробации методика, помимо двух школ п. Черноголовка, была внедрена в ряде региональных школ (на территориях современных Ханты-Мансийского

автономного округа, Тюменской области, Республики Коми).

Лидия Васильевна Воровченко, кандидатская диссертация «Фонематический анализ в обучении грамоте детей с низким уровнем готовности к школе» (2001 г.) [5]. Основной тезис исследования: в процессе обучения грамоте детей, уровень развития которых близок к нижней границе нормы, значительное место должен занимать фонематический анализ. Отличительные черты предлагаемой автором методики — развитие фонематического слуха первоклассников, формирование у них верного представления о взаимоотношениях двух форм функционирования языка [5]. Выборка эксперимента представлена 126 учениками классов коррекции ряда школ г. Самары, городов Октябрьска и Отрадного Самарской области. Среди учащихся этих классов были дети с отдельными, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями. Исследование осуществлялось в течение 15 лет.

Оксана Викторовна Коробова, кандидатская диссертация «Обучение первоклассников грамоте на основе формирования графического действия» (2004 г.) [12, с. 1]. Основной тезис исследования: существующие исследования, посвященные коррекции нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ, в основном написаны дефектологами, а не методистами, тогда как трудности овладения первоначальным чтением и письмом целесообразнее предупреждать продуманной системой обучения, чем преодолевать при помощи длительной и кропотливой коррекционной работы [12, с. 4–5]. В основе исследования лежат научные разработки Нелли Георгиевны Агарковой, доктора педагогических наук, профессора, посвященные формированию у младших школьников графического действия [12, с. 10]. «В его основе лежит сложный психофизиологический механизм взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности пяти анализаторных систем индивида: слуховой, артикуляционной, зрительной, общедвигательной и рукодвигательной. Необходимость выделения этого действия возникла в связи с тем, что условия обучения первоначальному письму не следует рассматривать вне связи с процессом овладения чтением, так как эти виды речевой деятельности имеют общий психофизиологический механизм» [12, с. 10–11].

Таким образом, данное действие представляет собой совокупность компонентов чтения и письма одновременно. В работе представлена методика по формированию графического действия как обобщенного способа усвоения грамоты через систему операций графического

действия [12, с. 6]. Эксперимент проводился среди 75 первоклассников школ г. Тамбова.

Елена Владимировна Малкина, кандидатская диссертация «Формирование речезыковых представлений у младших дошкольников на основе развития их двигательной активности» (2005 г.) [15, с. 1]. Основной тезис исследования: при несомненной значимости звукофонемной работы при подготовке дошкольников к обучению грамоте, ей не уделяется должного внимания в практической деятельности дошкольных образовательных организаций [15, с. 3]. Автором разработан комплекс упражнений (рече-грамматических, слухо-артикуляционных, конструкторско-изобразительных, координационно-двигательных), создающий оптимальные условия для подготовки дошкольников к обучению грамоте [15, с. 7]. Базой для проведения эксперимента стали две группы детского сада «Незабудка» города Щёлково-3 Московской области.

Тамара Ивановна Жукова, кандидатская диссертация «Интегративный подход к формированию речемыслительных умений младших школьников в букварный период» (2006 г.) [8, с. 1]. Основной тезис исследования: интегративный подход, лежащий в основе методики формирования у учащихся комплекса умений в процессе обучения чтению (языковых, речевых, мыслительных), подразумевает использование в образовательном процессе во взаимосвязи научного потенциала не только лингвистики, но и психологии, педагогики, естествознания. Автором предложена система упражнений, в процессе выполнения которых проводится пропедевтика языковой и коммуникативной компетенции учащихся и развивается логическое мышление [8, с. 9]. Значительное место в методике автора занимает работа по формированию у первоклассников развитого фонематического слуха, необходимого для проведения звукового анализа, поскольку «в процессе проведения звукового анализа формируются многие мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия, обобщение» [8, с. 15]. Одним из практических результатов исследования является издание «Почемучкиной азбуки» — экспериментального учебного пособия, направленного «... на синхронную работу по формированию учебно-языковых, речевых и мыслительных умений, учащихся в период обучения грамоте» [8, с. 9]. Выборку обучающего эксперимента составили 283 ученика (12 классов).

Светлана Рашидовна Ачмизова, кандидатская диссертация «Обучение русской грамоте учащихся начальной многонациональной школы по

системе Л. В. Занкова» (2006 г.) [1, с. 1]. Основной тезис исследования: выявлена необходимость разработки качественно новой системы обучения на основе использования межпредметных связей, которая будет способствовать продуктивному освоению русской грамоты в условиях двуязычных школ. Предложенная автором методика основывается на применении принципов системы Л. В. Занкова. Автор также признает важность развития фонематического слуха для успешного обучения русской грамоте. «Работа над фонетической базой иноязычной речи учащихся в период обучения грамоте на фонологической основе — одна из фундаментальных проблем современной лингводидактики: без достаточного овладения фонетическим строем русского языка невозможно научиться, ни правильно говорить, ни правильно писать на этом языке. На протяжении всего начального этапа обучения неродному языку фонетико-фонологический аспект должен выступать в качестве сквозной подосновы всего процесса обучения» [1, с. 23]. Исследование проводилось на базе четырех школ городов Нальчик и Терек.

Светлана Александровна Ларионова, кандидатская диссертация «Реализация интегративного подхода в системе обучения первоклассников грамоте» (2009 г.) [14, с. 1]. Основной тезис исследования: проблемой современной школы в период обучения ребёнка грамоте является недостаточное внимание к звуковому анализу. Последствия выражаются в том, что реальной основой для обучающихся становится не звук, а буква, дети овладевают грамотой на буквослагательном уровне, то есть нарушается технология овладения грамотой, в методике обучения грамоте первостепенное место занимает не звуковой анализ, а запоминание букв русского алфавита [14, с. 4]. В диссертации представлена методика интегрированного обучения грамоте на основе результатов опытно-экспериментального формирования действий первоначального чтения и письма во взаимосвязи, на единой теоретической основе [14, с. 5]. В экспериментальном исследовании участвовали 159 первоклассников четырех школ г. Тамбова.

Галина Васильевна Ванькова, кандидатская диссертация «Оптимизация учебной деятельности младших школьников в период обучения грамоте» (2011 г.) [4, с. 1]. Основной тезис исследования: необходимость разработки методики, способной сочетать лучшие достижения традиционной системы обучения грамоте и эффективные инновационные подходы. Представлена авторская методика обучения грамоте младших школь-

ников: создан учебно-методический комплекс по обучению грамоте — «Букварь», рабочие тетради, касса букв, «Методическое руководство» для учителей, разработана технология оптимального обучения младших школьников чтению. Опытной базой исследования стали две средние общеобразовательные школы Московской области, выборку эксперимента составили 463 учащихся.

Докторская диссертация Александра Александровича Штеца «Букваристика как саморазвивающаяся методическая система» (2009 г.) [29, с. 1] посвящена изучению отечественной букваристики как методики обучения грамоте — начиная с этапа зарождения и становления как прикладной отрасли знаний в X веке до подробного исследования развития методики в XX веке. Актуальность темы исследования автор обосновывает тем, что характерное для современной образовательной системы «... расширение вариативного образовательного пространства, в котором для обучения грамоте (чтению и письму) массовой школе предлагается уже более десятка различных учебно-методических комплектов или отдельных учебных пособий» [29, с. 4], в том числе и различных букварей, обнаруживает «...тенденцию к повторению ошибок прошлого» [29, с. 4]. По мнению автора, современные подходы методики обучения грамоте не могут в полной мере реализовать задачи развивающего обучения. Исходя из выявленных образовательных дефицитов, автор целью исследования определяет создание «...историко-теоретической концепции обучения грамоте в парадигме личностно развивающего образования» [29, с. 5]. Предлагаемая автором модель методики личностно развивающего обучения первоначальному чтению и соответствующих ей принципов обучения грамоте строится на основе выделенных в процессе исследования исторических факторов развития современной методики обучения грамоте [29, с. 10]. В апробации учебно-методического комплекса, разработанного автором в процессе исследования, участвовали 12 школ Мурманской области. Экспериментально-аналитический этап продолжался с 1999 по 2003 год, общая продолжительность исследования составила около 15 лет — с 1993 по 2008 год.

Парадигме личностно ориентированного развивающего образования посвящена и докторская диссертация Екатерины Валерьевны Бунеевой «Научно-методическая стратегия начального языкового образования в образовательной системе «Школа 2100» (2009 г.) [3, с. 1]. В диссертации представлена разработанная на основе системного, культурологиче-

ского, личностно ориентированного, деятельностного, развивающего подходов концепция начального языкового образования, направленная на становление функционально грамотной языковой личности младшего школьника [3, с. 10]. Разработана научно-методическая стратегия начального языкового образования, основой для которой стала научно обоснованная концепция начального языкового образования, в рамках которой разрабатываются вариативные курсы русского языка для начальной школы [3, с. 5, 6]. Выборка исследования распространялась в том числе и на первоклассников, обучавшихся по учебно-методическому комплексу «Школы 2100» и «Азбуке» В. Г. Горецкого. В рамках исследования был проведен масштабный мониторинг. Одной из его частей стал мониторинг развития навыков чтения и элементов языковой культуры учащихся 1-х классов, обучавшихся по вышеуказанным УМК и «Азбуке» [3, с. 42]. Участие в мониторинге приняли более чем 2000 школьников из разных регионов страны (Москва и Московская область, Пермская область, Татарстан и др.).

В докторской диссертации Сильченковой Людмилы Семеновны «Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте» (2006 г.) [20, с. 1] представлена новая концепция современной методики освоения грамоты, основанная в том числе на исследовании особенностей обучения грамоте в истории русской школы, проблем формирования механизма чтения. По мнению автора, в современных условиях особенно остро стоит вопрос об эффективных способах образования, о сокращении бюджета времени для освоения любой образовательной технологии [20, с. 3]. Современное социальное окружение ребенка способствует тому, что в школу дети приходят уже обладающими навыками чтения в той или иной мере. Отсюда вытекает необходимость внесения изменений в методику обучения грамоте — «... сокращение времени, отводимого для формирования первоначальных навыков грамоты; уменьшение объема учебников для обучения первоначальному чтению — букварей и азбук» [20, с. 2]. В диссертации представлена методика обучения грамоте детей в возрасте 6–7 лет, разработан комплекс учебных материалов. Эксперимент проводился в школах и детских садах г. Красноярска и Красноярского края, города Смоленска. Всего, согласно материалам диссертационного исследования, в эксперименте участвовало 11 образовательных организаций (7 школ и 4 детских сада).

Следует отметить, что тема исследования также поднимается в работах

по специальностям «Коррекционная педагогика», «Общая психология, психология личности, история психологии», «Педагогическая психология». В качестве примера можно привести кандидатские диссертации Екатерины Павловны Клименко «Предупреждение трудностей письма и чтения у учащихся первых классов с функциональными расстройствами зрения в букварный период обучения грамоте» 2007 года [11], Елены Николаевны Белоус «Особенности фонематического восприятия речи и их отражение на письме» 2011 года [2].

Таким образом, анализ представленных диссертационных исследований по тематике статьи показал, что практически все работы касаются тех или иных аспектов фонематического восприятия речи, формирования фонематического слуха, отражения на письме фонематических моделей речи. Также в рамках проблематики статьи необходимо отметить, что затрагиваются вопросы оптимизации этапа обучения грамоте, сокращения бюджета времени для освоения образовательной технологии, к которой причисляется обучение грамоте («все дети приходят в школу читающими»).

Несмотря на ведущую роль в современной методике обучения грамоте методов формирования фонематического слуха и моделирования (в логике развивающего обучения), есть ряд исследователей, которые считают её одной из причин снижения грамотности (не подвергая сомнению значение самого звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте). Представим ниже основные точки зрения по этому вопросу.

Один из ведущих исследователей отечественной букваристики А. А. Штец в рамках обсуждения проблем методологии современной методической науки [33], говоря о кризисе российского образования, делает вывод о том, что «...при всех положительных сторонах новой личностно развивающей парадигмы, она не смогла пока вывести российское образование в целом, как и педагогическую науку в частности, из кризисного состояния» [33]. По словам А. А. Штеца: «... необоснованный отказ от применения предметных методик в личностно-развивающей парадигме образования (из-за теоретической несостоятельности предметных методик) спровоцировал попытку адептов развивающего обучения заменить их педагогическими технологиями. Однако тезис гарантированной эффективности «технологий развития» оказался несостоятельным» [33]. Как пример автор приводит следующий факт: «После широкого внедрения в массовую начальную школу систем

Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова обнаружилось: все они оказались чрезмерно сложными и недоступными для большинства младших школьников, что заставило многие школы отбирать «сильных» учащихся в классы развивающего обучения. Поэтому в Министерстве образования РФ были вынуждены реагировать на снижение безопасности обучения такими инструктивными письмами, как «О нарушениях при приеме детей в первые классы общеобразовательных учреждений» (от 19 июня 1998 г. № 06–51–138 / 14–06), «О недопустимости перегрузок обучающихся начальной школы» (от 20 февраля 1999 г. № 220 / 11–12) и др. В настоящее время новые технологии развивающего обучения продолжают демонстрировать свою низкую результативность: под давлением массовых жалоб учителей и родителей некоторые из них были удалены из перечня учебников, утверждаемых ежегодно Министерством образования и науки Российской Федерации (это системы Л. В. Занкова, «Школа 2100», «Гармония»)» [33, 34].

Обращает на себя внимание анализ нарастания языковой неграмотности, который делается многими исследователями [29, 33, 34, 35, 36]. Среди ряда причин они называют фонетические программы обучения грамоте, на которые школы перешли примерно к 1985 году. До 1982–1985 годов детей обучали зрительно-логическим методом, который был официальным до 1981–1982 годов. С точки зрения, например, Л. А. Ясюковой, это обеспечивало укрепление представлений о логической структуре языка, формировало зрительную доминанту. Для ребёнка было первичным то, как выглядит слово, он работал со зрительным образом и с основными правилами русского языка. Даже если дети забывали правила (к старшим классам), они ориентировались на зрительное написание, так как зрительная доминанта формировалась. Ученики не писали диктантов на слух («как слышим»), а писали только по правилам, когда уже все правила знали [35].

С 1981 года было принято решение о переходе на новый фонетический букварь, в основе которого — принципы экспериментального букваря Д. Б. Эльконина 1961 года (описаны выше). Часть исследователей связывает эти эксперименты с волной лингвистического взрыва в Европе и Америке, где в это время большое внимание уделяли фонетике, произношению [35]. Д. Б. Эльконин с единомышленниками (Г. А. Бугрименко, Г. А. Цукерман и др.) разработали такой букварь. В 60-е годы считалось, что он интересен как экспериментальный подход, но для массовой шко-

лы является сложным [35]. В данной методике у учеников формируется слуховая доминанта — звучание слова первично, написание — вторично. Дети, еще не умеющие читать и писать, изучают и воспроизводят транскрипцию (применяют специальные графические средства материализации речи или схемы-модели), то есть звучание слова, и изучают фонетику. В программе есть упражнения на звуковую запись слова, то есть дети пишут: «малако», «сабака», «йожык», «байан» и т.д. Зрительно запоминается именно такая графика, подтверждающая фонетический анализ. Критики данного подхода утверждают, что такая методика не учитывает того, что ведущий принцип русской орфографии — морфологический, ему подчинено написание большей части слов. Фонетический принцип написания превалирует в белорусском языке и украинском. Там, например, русское слово «кОрова» пишется как «кАрова», буквы «о» и «е» пишутся только под ударением. Морфологический принцип заключается в требовании одинакового написания одних и тех же морфем приставок, корней, суффиксов. То есть приставка «по-» всегда «по-» — и под ударением, и без ударения. «Современные программы обучения чтению, основанные на фонематическом методе, в первую очередь обучают звуковому анализу речи, определению звукового состава слова. И только потом детей знакомят с буквами и показывают, как переводить звуковой образ в буквенную запись. В толковых словарях содержатся разные определения фонемы, но все они сходятся в том, что фонема — это абстракция (или даже словесно оформленные слуховые галлюцинации). Таким образом, детей учат слышать абстракцию, что в принципе невозможно. Развивать ребенку фонематический слух и учить его слышать фонемы — то же самое, что учить ребенка вместо реальных предметов видеть их названия. Нормальный человек видеть привидения и слышать абстракции не может, и учить его этому вредно для его психики. По сути, развитие фонематического слуха означает, что ребенок перестает обращать внимание на многообразные звуковые нюансы, перестает дифференцировать звуки на слух, но начинает представлять себе речь в виде нескольких десятков приблизительных единиц, иногда очень далеких от реально произносимых звуков. В этом легко можно убедиться, наблюдая за общением наших детей. Ложное мнение о том, что фонематический слух абсолютно необходим при обучении грамотному письму, так утвердилось за последние 20 лет, что уже никто не подвергает его сомнению. Однако любой психолог,

педагог или логопед может посетить школу, где обучаются глухонемые дети, у которых нет вообще никакого слуха, не только фонематического. Тем не менее большинство из них учится грамотно, и работают они по учебникам общеобразовательных школ, читают и вполне понимают, что в них написано» [35, 36].

В разных исследованиях присутствуют мнения о том, что исследовательские поисковые, проблемные методы обучения совершенно устранили звуковой анализ, подменили его схемами-модулями и, что самое губительное, транскрипциями [24, 28, 35, 36]. Одновременно подчёркивается, что метод обучения грамоте оказывает влияние на последующий механизм восприятия человеком графической информации [11].

Анализ источников, описывающих историю развития отечественных букварей, позволяет сделать выводы о том, что методика настойчиво искала оптимальные пути обучения первоначальным навыкам письма и чтения. В практике формирования механизма чтения на протяжении всего периода наблюдается дисбаланс между звуковой стороной языка и его письменной формой. Буквенные методы отдают приоритет букве («означающему»). Появление звуковых методов переключает внимание учащихся на звук («означаемое»). Таким образом, практика является следствием преобладающего метода обучения грамоте, а также игнорирования знаковой специфики механизма чтения [2, 28].

Представляет интерес мнение Л. В. Штенберга о развитии фонематического слуха, в котором он использует пример азбуки Морзе [28]. Основываясь на определении слога-слияния, который реализуется как цельный артикуляционный комплекс и задается единым блоком нейрофизиологических команд к мышцам (а не является простотой последовательностью отдельных фонем), автор обращает внимание на тот факт, что «...фонема по академическому определению — это вовсе не «звук в сильной позиции» (как утверждают учебники), но целый класс звуков, объединяющий в себе сразу множество звуков, как в сильной, так и в слабой позиции. Множество похожих звуков условно объединены в одну группу, и именно эта группа («класс») называется «фонема» [28]. Далее, продолжая свою мысль, Л. В. Штенберг приводит сравнение: «Ну это примерно, как человек, лемур и шимпанзе по некоторым схожим признакам отнесены к единому отряду «приматы», что отнюдь не приравнивает человека к лемурам, а лемура к шимпанзе... Из приведенного определения фонемы следует, что уже само по себе понятие

«фонематический слух» является абсурдным. Фонема — это почти такая же условность, как точки и тире из азбуки Морзе» [28].

Противоречие между «естественным» речевым слухом и слухом «фонематическим» проявляется, прежде всего, при обучении ребенка чтению, считает Л. В. Штенберг: «Если малыш читать еще не умеет, то и вспомнить буквенный состав слова он не может, потому что попросту его не знает. Получается, что взрослые пытаются объяснить ребенку непонятные правила чтения с помощью фонем — элементов, ребёнку неизвестных. Объяснить непонятное с помощью неизвестного — умнее и сообразительнее от такого обучения ребенок стать не может. Возникает тотальное противоречие между тем, что ребенок слышит собственными ушами, и тем, что требуют услышать от ребенка взрослые» [28].

Нам представляется необходимым отметить несогласованность с позиций информационного подхода понятия кодирования-декодирования при описании процесса письма [9, с. 241]. Кодирование и декодирование возможны при условии наличия определённой знаковой системы (алфавита). Как нам представляется, назвать набор фонем («абстракций») алфавитом не представляется возможным в том случае, если понимать их как множество с неопределяемым количеством объектов [28]. Также возникают вопросы в отношении использования понятия и процесса моделирования при развитии фонематического слуха. На практике дети моделируют не сам объект (звук), а модель модели (фонему, которая является моделью звука), т.е. ребенок моделирует «не то, что слышит собственными ушами, а то, что требуют услышать от ребенка взрослые».

Чрезвычайно важным мы считаем нивелирование морфологического принципа русской орфографии или морфологического типа написаний, который существует, прежде всего, как следствие фиксации «родственности» определенных корней, приставок, суффиксов, окончаний. По словам Л. Ш. Глюстен: «Слова пишутся в зависимости от понимания пишущим их состава. Изменения звукового состава морфем, вызываемые различными позициями составляющих их звуков, не разрушают единства морфемы (точнее, её значения) и осознанности этого значения носителями языка. Морфема остается в сознании определенной смысловой единицей, отсюда — стихийное, неосознанное стремление обозначить изменившиеся под влиянием условий звуки по возможности одинаково» [23].

Таким образом, в фонетическом письме отдельно обозначаемой языковой единицей является реально произносимый в каждом конкретном

случае звук либо звукосочетание, в морфологическом письме отдельно обозначаемой языковой единицей является морфема — значащая часть слова (одинаковые морфемы при этом пишутся всегда одинаково, независимо от того, как они произносятся) [23]. Это, с нашей точки зрения, является необходимым условием в том числе для формирования у детей знания и понимания исторического значения великого русского языка, чувства гордости за его мощь и богатство, сложившееся веками, и, как следствие, бережного отношения к истории народа и Отечества.

Заключение. В статье мы представили результаты исследования проблематики методики обучения грамоте как частной методики обучения русскому языку.

Как было показано выше, начиная с 50–60-х гг. прошлого века отмечается развитие научно-методической мысли методики обучения грамоте. В концептуальном докторском диссертационном исследовании «Букваристика как саморазвивающаяся методическая система» (2009 г.) А. А. Штец прекрасно характеризует один из наиболее противоречивых периодов её развития: «Совершенствовался не только официально принятый звуковой аналитико-синтетический метод, но активно проводились и исследования, направленные на разработку методических систем, выходящих за пределы официально принятого звукового метода обучения (А. Ф. Шанько, Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова, А. У. Варданян, Е. В. Груданов, М. С. Курдюмов, Д. С. Фонин и др.)... Несмотря на то, что альтернативные методики не допускались к массовой школе, они действительно открывали новые страницы в истории нашего просвещения... Дальнейшее развитие отечественной букваристики в XX в. определялось основным фактором вариативности в образовании: фактическая ликвидация вариативности на рубеже 60–70-х гг. и полное ее восстановление в качестве ведущего принципа демократизации российского образования в начале 90-х гг. ...После демократизации российского образования на основе законодательно утвержденного принципа вариативности букваристика стала переживать свое подлинное возрождение... были реализованы в букварях и другие методические системы, разработанные в 1960–1970-х гг. Бурно разрабатывались и новые методики в альтернативных системах развивающей направленности (дидактическая система Л. В. Занкова, система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова и др.), а затем и внутри традиционной системы параллельные модели, программы и отдельные учебники. Активно начали переиздаваться и буквари

К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Тихомировых и других дореволюционных методистов. К концу 1990-х в России возник настоящий рынок различных методик и технологий по обучению грамоте как в школе, так и в домашних условиях... В итоге к концу XX в. отечественная букваристика пережила немало трагических событий, едва не приведших к уничтожению её как самостоятельной научной отрасли знаний» [29].

Нельзя не согласиться с выводами А. А. Штеца, который пишет: «... расширение вариативного образовательного пространства, в котором для обучения грамоте (чтению и письму) предлагается уже более десятка различных учебно-методических комплектов или отдельных учебных пособий, обнаружило опасную тенденцию к повторению ошибок прошлого... В целом ряде новейших методик обучения грамоте, например, в букварях Г. А. Бугрименко, Г. А. Цукерман, В. В. Репкина, П. С. Жедек, Л. К. Тимченко, А. Ю. Купаловой, Л. Ф. Климановой, в технологии «Учебное моделирование орфоэпического чтения» З. Д. Гольдина... наряду с несомненными успехами в решении вопросов развивающего обучения, — вполне обоснованно отмечают известные букваристы Д. С. Фонин и Н. М. Бетенькова, — авторы современных букварей и азбук забыли о том, что главная задача букваря — помочь ребенку сделать первый, самый важный шаг в овладении чтением...» [29].

Таким образом, актуальность совершенствования методики (методик?) обучения грамоте, развитие букваристики не потеряли значимости в условиях формирования единого образовательного пространства России. Для исследователей открыты многие направления, среди которых следующие:

педагогические и учебно-методические проблемы обучения грамоте на современном этапе развития дидактики;

культурно-исторические, социально-психологические, политико-идеологические, учебно-методические, эстетические, экономические факторы развития российского букваря;

изучение букваря как явления книжной культуры и искусства оформления книги;

информационный подход к развитию методики обучения грамоте и др.

Исследование выполняется в соответствии с государственным заданием федерального государственного бюджетного учреждения «Российская академия образования» на 2024 год, в рамках утверждённого плана работы Центра совершенствования методик преподавания дисциплин.

Список литературы

1. Ачмизова С. Р. Обучение русской грамоте учащихся начальной многонациональной школы по системе Л. В. Занкова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Ачмизова Светлана Рашидовна. Нальчик, 2006. 26 с.
2. Белоус Е. Н. Особенности фонематического восприятия речи и их отражение на письме: автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01/ Белоус Елена Николаевна. М., 2011. 23 с.
3. Бунеева Е. В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования в образовательной системе «Школа 2100»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Бунеева Екатерина Валерьевна. Челябинск, 2009. 53 с. URL:
4. Ванькова Г. В. Оптимизация учебной деятельности младших школьников в период обучения грамоте: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Ванькова Галина Васильевна. М., 2011. 25 с.
5. Воровченко Л. В. Фонематический анализ в обучении грамоте детей с низким уровнем готовности к школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Воровченко Лидия Васильевна. Нижний Новгород, 2001. 188 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/fonematischekii-analiz-v-obuchenii-gramote-detei-s-nizkim-urovнем-gotovnosti-k-shkole> (дата обращения: 16.03.2024).
6. Донская Т. К. Краткие очерки по истории методики русского языка: изд. 2-е, доп. / Т. К. Донская. СПб.: Русская национальная школа, 2003. 144 с.
7. Дурова Н. В. Формирование фонематического восприятия у детей пятого года жизни в детском саду: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Дурова Наталья Валентиновна. М., 1984. 188 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-fonematischekogo-vospriyatija-u-detei-pyatogo-goda-zhizni-v-detskom-sadu> (дата обращения: 15.03.2024).
8. Жукова Т. И. Интегративный подход к формированию речемыслительных умений младших школьников в букварный период: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Жукова Тамара Ивановна. М., 2006. 28 с.
9. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / Под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. ПИ РАО. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. 432 с.
10. Клименко Е. П. Предупреждение трудностей письма и чтения у учащихся первых классов с функциональными расстройствами зрения в букварный период обучения грамоте: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Клименко Екатерина Павловна. СПб, 2007.
11. Клишко А. И. Инновационные процессы в истории методики обучения грамоте // Символ науки. 2016. № 4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-protsessy-v-istorii-metodiki-obucheniya-gramote> (дата обращения: 19.03.2024).
12. Коробова О. В. Обучение первоклассников грамоте на основе формирования графического действия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Коробова Оксана Викторовна. Рязань, 2004. 24 с. С. 5, 10.
13. Кузнецова М. И. Специфика обучения грамоте детей с низким уровнем готовности к овладению чтением и письмом: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Кузнецова Марина Ивановна. М., 1995. 194 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/spetsifika-obucheniya-gramote-detei-s-nizkim-urovнем-gotovnosti-k-ovlad-eniyu-chteniem-i-pism> (дата обращения: 12.03.2024).
14. Ларионова С. А. Реализация интегративного подхода в системе обучения первоклассников грамоте: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Ларионова Светлана Александровна. М., 2009. 23 с.
15. Малкина Е. В. Формирование речезыковых представлений у младших дошкольников на основе развития их двигательной активности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Малкина Елена Владимировна. Тамбов, 2005. 20 с.
16. Миндзаева Э. В. Методология педагогических исследований: актуальные вопросы анализа и систематизации методик преподавания дисциплин // Вестник

Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 4. С. 161–174. DOI 10.55959/MSU2073–2635–2023–21–4

17. Миндзаева Э. В. Отечественные методики обучения чтению (краткий исторический обзор). Изображение: электронное // Проект «ЛЕКТОРРАО»; Российская академия образования. URL: <https://rusacademdu.ru/>. Режим доступа на сайте РАО в разделе «Медиаотека Проект «ЛЕКТОРРАО».

18. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». М.: Просвещение, 1979. 431 с., ил.

19. Редозубов С. П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе. Избр. Труды. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 426 с., ил.

20. Сильченкова Л. С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Сильченкова Людмила Семеновна. М., 2007. 45 с.

21. Текучева И. В. О базисной категории «метод преподавания» в учебниках по методике преподавания русского языка начала XX в. / И. В. Текучева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 94–102.

22. Текучева И. В. Тенденции в развитии методики преподавания грамматики (начало XX в.) / И. В. Текучева // Школа будущего. 2017. № 1. С. 84–89.

23. Тлюстен Л. Ш. Морфологический и фонематический принципы русской орфографии / Л. Ш. Тлюстен // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 138–143. EDN OJTYNL.

24. Фадеева Я. Е. Исследование зависимости механизма чтения от метода обучения грамоте на материале квазитекста // Вестник экспериментального образования. 2020. № 4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zavisimosti-mehanizma-chteniya-ot-metoda-obucheniya-gramote-na-materiale-kvaziteksta> (дата обращения: 19.03.2024).

25. Фролова Л. А. Влияние орфографической зоркости на грамотное письмо младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Фролова Любовь Андреевна. М., 1994. 193 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/vliyanie-ortograficheskoi-zorkosti-na-gramotnoe-pismo-mladshikh-shkolnikov> (дата обращения: 15.03.2024).

26. Чудинова И. С. История отечественной методики преподавания русского языка (тридцатые годы XX века) [Текст]: учеб. пособие (для студентов факультета русского языка и литературы) / И. С. Чудинова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 149 с.

27. Штенберг Л. В. Вред от развития фонематического слуха. Текст: электронный // Обучение чтению и счёту: [сайт]. URL: <https://rebus-metod.net/obuchenie-chteniyu/teoriya/41-vred-fonematcheskogo-slukha> (дата обращения 12.03.2024).

28. Штец А. А. Букваристика как саморазвивающаяся методическая система: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Штец Александр Александрович. Челябинск, 2009. 43 с.

29. Штец А. А., Бабаян Л. К. Методика развития фонематического слуха младших школьников посредством дидактических игр на уроках обучения грамоте // Современная педагогика. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://pedagogika.spauk.ru/2015/12/5138> (дата обращения: 10.03.2024).

30. Штец А. А., Сабодах Р. В., Исаева С. А. и др. Букварь (Экспериментальная программа системного обучения) / А. А. Штец, Р. В. Сабодах, С. А. Исаева, Н. П. Сергеева. СПб.: МП РИЦ «Культ-информ-пресс», 1995. 160 с.: ил.

31. Штец А. А., Сабодах Р. В., Исаева С. А. и др. Букварь: Учебник для 1 класса четырехлетней начальной школы. / А. А. Штец, Р. В. Сабодах, С. А. Исаева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ: Рольф, 2002. 200 с.: ил.

32. Штец А. А. Проблематика современного развития методологии системно-деятельностного подхода в общем образовании / А. А. Штец // Гуманитарно-педагогическое образование. 2016. Т. 2, № 4. С. 61–66. EDN XDXVLX.

33. Штец А. А. Проблемы методологии современной методической науки / А. А. Штец // Системно-деятельностный подход как условие реализации требований федерального государственного образовательного стандарта нового поколения: Материалы II всероссийской научно-практической конференции, Севастополь, 19–20 октября 2017 года / Под общей редакцией Л. М. Гура, С. Е. Моторной. Севастополь: Изд-во «Твердыня», 2018. С. 195–204. EDN XOBTNR.

34. Ясюкова Л. А. Людмила Ясюкова: Разрыв между умными и глупыми нарастает: интервью руководителя лаборатории социальной психологии СПбГУ, главы центра «Диагностика и развитие способностей». Текст: электронный / беседавала Т. Чеснокова // РосБалт (сетевое издание) [сайт]. URL: <http://www.rosbalt.ru/main/2013/12/04/1207437.html>. Дата публикации: 04.12.2013.

35. Ясюкова, Л. А. Умные больше не нужны. К чему ведёт реформа школьного образования? [видеозапись] // Ленинградское интернет-телевидение «Len.Ru» YouTube. 3.04.2015 (<https://www.youtube.com/watch?v=YSXgpMVR9Y0>). Просмотрово: 11.03.2024.

References

- Achmizova S. R. Obuchenie russoj gramote uchashchihsya nachal'noj mnogonacional'noj shkoly po sisteme L. V. Zankova: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02/ Achmizova Svetlana Rashidovna.— Nal'chik, 2006.— 26 s.
- Belous E. N. Osobennosti fonematičeskogo vospriyatiya reči i ih otrazhenie na pis'me: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk: 19.00.01/ Belous Elena Nikolaevna.— M., 2011.— 23 s. [In Rus].
- Buneeva E. V. Nauchno-metodičeskaya strategiya nachal'nogo yazykovogo obrazovaniya v obrazovatel'noj sisteme «SHkola 2100»: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02/ Buneeva Ekaterina Valer'evna.— CHelyabinsk, 2009.— 53 s. [In Rus].
- Van'kova G. V. Optimizaciya učebnoj deyatel'nosti mladših škol'nikov v period obučeniya gramote: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02/ Van'kova Galina Vasil'evna.— M., 2011.— 25 s. [In Rus].
- Vorovčenko L. V. Fonematičeskij analiz v obučenii gramote detej s nizkim urovnem gotovnosti k shkole: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02/ Vorovčenko Lidiya Vasil'evna.— Nizhnij Novgorod, 2001.— 188 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/fonematičeskii-analiz-v-obučenii-gramote-detei-s-nizkim-urovnem-gotovnosti-k-shkole> (data obrashčeniya: 16.03.2024). [In Rus].
- Donskaya T. K. Kratkie očerki po istorii metodiki russkogo yazyka: izd. 2-e, dop. / T. K. Donskaya.— SPb.: Russkaya nacional'naya shkola, 2003.— 144 s. [In Rus].
- Durova N. V. Formirovanie fonematičeskogo vospriyatiya u detej pyatogo goda žizni v detskom sadu: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01/ Durova Nataliya Valentinovna.— M., 1984.— 188 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-fonematičeskogo-vospriyatiya-u-detei-pyatogo-goda-žizni-v-detskom-sadu> (data obrashčeniya: 15.03.2024). [In Rus].
- Zhukova T. I. Integrativnyj podhod k formirovaniyu rečemyslitel'nyh umenij mladših škol'nikov v bukvarnyj period: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02/ Zhukova Tamara Ivanovna.— M., 2006.— 28 s. [In Rus].
- Issledovaniya čteniya i gramotnosti v Psihologičeskom institute za 100 let: Hrestomatiya / Pod red. N. L. Karpovoj, G. G. Granik, M. K. Kabardova. PI RAO.— M.: Russkaya škol'naya bibliotchnaya asociaciya, 2013.— 432 s. [In Rus].
- Klimentko E. P. Predupreždenie trudnostej pis'ma i čteniya u uchashchihsya pervyh klassov s funkcional'nymi rasstrojstvami zreniya v bukvarnyj period obučeniya gramote: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03/ Klimentko Ekaterina Pavlovna.— SPb, 2007. [In Rus].
- Klimko, A. I. Innovacionnye processy v istorii metodiki obučeniya gramote // Simvol nauki. 2016. № 4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-protsessy-v-istorii-metodiki-obučeniya-gramote> (data obrashčeniya: 19.03.2024). [In Rus].
- Korobova O. V. Obuchenie pervoklassnikov gramote na osnove formirovaniya grafičeskogo dejstviya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02/ Korobova Oksana Viktorovna.— Ryazan', 2004.— 24 s.— S. 5, 10. [In Rus].

- *Kuznecova M. I.* Specificka obucheniya gramote detej s nizkim urovnem gotovnosti k ovladeniyu chteniem i pis'mom: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02/ Kuznecova Marina Ivanovna.— M., 1995.— 194 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/spetsifika-obucheniya-gramote-detei-s-nizkim-urovnem-gotovnosti-k-ovladienyu-chteniem-i-pism> (data obrashcheniya: 12.03.2024). [In Rus].
- *Larionova S. A.* Realizaciya integrativnogo podhoda v sisteme obucheniya pervoklassnikov gramote: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02/ Larionova Svetlana Aleksandrovna.— M., 2009.— 23 s. [In Rus].
- *Malkina E. V.* Formirovanie recheyazykovyh predstavlenij u mladshih doshkol'nikov na osnove razvitiya ih dvigatel'noj aktivnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01/ Malkina Elena Vladimirovna.— Tambov, 2005.— 20 s. [In Rus].
- *Mindzaeva E. V.* Metodologiya pedagogicheskikh issledovanij: aktual'nye voprosy analiza i sistematizacii metodik prepodavaniya disciplin // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie.— 2023.— T. 21, № 4.— S. 161–174.— DOI 10.55959/MSU2073–2635–2023–21–4 [In Rus].
- *Mindzaeva E. V.* Otechestvennye metodiki obucheniya chteniyu (kratkij istoricheskij obzor).— Izobrazhenie: elektronnoe // Proekt «LEKTORRAO»; Rossijskaya akademiya obrazovaniya.— URL: <https://rusacademedu.ru/>.— Rezhim dostupa na sajte RAO v razdele «Mediateka — Proekt «LEKTORRAO». [In Rus].
- *Ramzaeva T. G., L'vov M. R.* Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'nyh klassah: Ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spec. № 2121 «Pedagogika i metodika nach. obucheniya».— M.: Prosvshchenie, 1979.— 431 s., il. [In Rus].
- *Redozubov S. P.* Metodika obucheniya chteniyu i pis'mu v nachal'noj shkole. Izbr. Trudy.— M.: Izd-vo APN RSFSR, 1961.— 426 s., il. [In Rus].
- *Sil'chenkova L. S.* YAzykovye zakonovernosti i principy kak osnova obucheniya russkoj gramote: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02/ Sil'chenkova Lyudmila Semenovna.— M., 2007.— 45 s. [In Rus].
- *Tekucheva I. V.* O bazisnoj kategorii «metod prepodavaniya» v uchebnikah po metodike prepodavaniya russkogo yazyka nachala XX v. / I. V. Tekucheva // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika.— 2018.— № 1.— S. 94–102. [In Rus].
- *Tekucheva I. V.* Tendencii v razvitiij metodiki prepodavaniya grammatiki (nachalo XX v.) / I. V. Tekucheva // SHkola budushchego.— 2017.— № 1.— S. 84–89. [In Rus].
- *Tlyusten L. SH.* Morfologicheskij i fonematičeskij principy russkoj orfografii / L. SH. Tlyusten // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya.— 2011.— № 3.— S. 138–143.— EDN OJTYHL. [In Rus].
- *Fadeeva YA. E.* Issledovanie zavisimosti mekhanizma chteniya ot metoda obucheniya gramote na materiale kvaziteksta // Vestnik eksperimental'nogo obrazovaniya. 2020. № 4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zavisimosti-mehanizma-chteniya-ot-metoda-obucheniya-gramote-na-materiale-kvaziteksta> (data obrashcheniya: 19.03.2024). [In Rus].
- *Frolova L. A.* Vliyanie orfograficheskoi zorkosti na gramotnoe pis'mo mladshih shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02/ Frolova Lyubov' Andreevna.— M., 1994.— 193 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/vliyanie-orfograficheskoi-zorkosti-na-gramotnoe-pismo-mladshikh-shkolnikov> (data obrashcheniya: 15.03.2024). [In Rus].
- *Chudinova I. S.* Istoriya otechestvennoj metodiki prepodavaniya russkogo yazyka (tridcatye gody XX veka) [Tekst]: ucheb. posobie (dlya studentov fakul'teta russkogo yazyka i literatury) / I. S. CHudinova; Ural. gos. ped. un-t.— Ekaterinburg, 2006.— 149 s. [In Rus].
- *Shtenberg L. V.* Vred ot razvitiya fonematičeskogo sluha.— Tekst: elektronnyj // Obuchenie chteniyu i schyotu: [sajt].— URL: <https://rebus-metod.net/obuchenie-chteniyu/teoriya/41-vred-fonematičeskogo-sluha> (data obrashcheniya 12.03.2024). [In Rus].
- *Shtec A. A.* Bukvaristika kak samorazvivayushchayaya metodicheskaya sistema: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02/ Shtec Aleksandr Aleksandrovich.— Chelyabinsk, 2009.— 43 s. [In Rus].
- *Shtec A. A., Babayan L. K.* Metodika razvitiya fonematičeskogo sluha mladshih shkol'nikov posredstvom didakticheskikh igr na urokah obucheniya gramote // Sovremennaya pedagogika.

2015. № 12 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/12/5138> (data ob-rashcheniya: 10.03.2024). [In Rus].
- *Shtec A. A., Sabodah R. V., Isaeva S. A. i dr. Bukvar' (Eksperimental'naya programma sistemnogo obucheniya) / A. A. Shtec, R. V. Sabodah, S. A. Isaeva, N. P. Sergeeva.*— Spb.: MP RIC «Kul't-inform-press», 1995.— 160 s.: il. [In Rus].
 - *Shtec A. A., Sabodah R. V., Isaeva S. A. i dr. Bukvar': Uchebnik dlya 1 klassa chetyrehkhetnej nachal'noj shkoly. / A. A. Shtec, R. V. Sabodah, S. A. Isaeva. 2-e izd., pererab. i dop.*— Moskva: ARKTI: Rol'f, 2002.— 200 s.: il. [In Rus].
 - *Shtec A. A. Problematika sovremennogo razvitiya metodologii sistemno-deyatel'nostnogo podhoda v obshchem obrazovanii / A. A. Shtec // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie.*— 2016.— T. 2, № 4.— S. 61–66.— EDN XDXVLX. [In Rus].
 - *Shtec A. A. Problemy metodologii sovremennoj metodicheskoy nauki / A. A. Shtec // Sistemno-deyatel'nostnyj podhod kak uslovie realizacii trebovanij federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta novogo pokoleniya: Materialy II vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sevastopol', 19–20 oktyabrya 2017 goda / Pod obshchej redakciej L. M. Gura, S. E. Motornoj.*— Sevastopol': Izd-vo «Tverdnyya», 2018.— S. 195–204.— EDN XOBTNR. [In Rus].
 - *Yasyukova L. A. Lyudmila Yasyukova: Razryv mezhdum umnymi i glupymi narastaet: interv'y u rukovoditelya laboratorii social'noj psihologii SPbGU, glavy centra «Diagnostika i razvitie sposobnostej».*— Tekst: elektronnyj / besedovala T. Chesnokova // RosBalt (setevoe izdanie) [sajt].— URL: <http://www.rosbalt.ru/main/2013/12/04/1207437.html>.— Data publikacii: 04.12.2013. [In Rus].
 - *Yasyukova, L. A. Umnye bol'she ne nuzhny. K chemu vedyt reforma shkol'nogo obrazovaniya? [videozapis'] // Leningradskoe internet-televidenie «Len.Ru» YouTube. 3.04.2015* (<https://www.youtube.com/watch?v=YSXgpMVR9Y0>). Prosmotreno: 11.03.2024. [In Rus].

Сведения об авторах

Миндзаева Этери Викторовна — кандидат педагогических наук, ведущий аналитик Центра совершенствования методик преподавания дисциплин ФГБУ «Российская академия образования», ORCID ID: 0000–0002–3374–1740, Москва, Российская Федерация, e-mail: mindzaeva@raop.ru

Акишина Екатерина Михайловна — доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, член-корреспондент РАО, руководитель Центра совершенствования методик преподавания дисциплин ФГБУ «Российская академия образования», ORCID ID: 0000–0002–1345–5202, Москва, Российская Федерация, e-mail: akishina@raop.ru

Демидова Юлия Вадимовна — методист учебно-методического отдела, АНО ДПО «Центр развития военно-спортивной подготовки и патриотического воспитания молодежи», ORCID ID: 0000–0003–2995–445X, Москва, Российская Федерация, e-mail: dem.74@mail.ru

Information About Authors

Mindzaeva Eteri V. — PhD (Education), Honorary Worker of Education of the Russian Federation, Leading Analyst of the Center for Improving Methods of Teaching Disciplines of the Federal State Budgetary Institution «Russian Academy of Education», ORCID ID: 0000–0002–3374–1740, Moscow, Russian Federation, e-mail: mindzaeva@raop.ru

Akishina Ekaterina M.— Dr. Sc. (Education), Candidate of Arts, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Improving Methods of Teaching Disciplines of the Federal State Budgetary Institution «Russian Academy of Education», ORCID ID: 0000–0002–1345–5202, Moscow, Russian Federation, e-mail: akishina@raop.ru

Demidova Yulia V.— specialist of the educational and methodological department, ANO DPO «Center for the Development of Military Sports Training and Patriotic Education of Youth», ORCID ID: 0000–0003–2995–445X, Moscow, Russian Federation, e-mail: dem.74@mail.ru

УДК 378

Методология исследования математических компетенций для разных групп специальностей в высшем образовании

Яценко¹ И.В., Рослова² Л.О., Походня³ Н.В., Виноградова⁴ О.А.

^{1,2,3,4}Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Аннотация. Статья посвящена обсуждению методологии исследования проблемы освоения математики студентами различных групп специальностей в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». На предварительном этапе исследования изучались математические курсы различных образовательных программ, реализуемых университетом, выделены группы специальностей в соответствии с областями знания, определены основные понятия: универсальные математические компетенции, математическая компетентность. Также определялись актуальные направления для анализа трудностей, которые возникают у студентов при освоении математических курсов, выявления их причин и разработки путей преодоления.

Ключевые слова: универсальные математические компетенции, математическая компетентность, учебные курсы по математике, независимая оценка, трудности студентов младших курсов при изучении математики.

The Methodology of The Study of Mathematical Competencies for Different Groups of Specialties in Higher Education

Yashchenko¹ I. V., Roslova² L. O., Pokhodnya³ N. V., Vinogradova⁴ O. A.

^{1,2,3,4}National Research University Higher School of Economics

Abstract. The article is devoted to the discussion of the methodology of studying the problem of mastering mathematics by students of various groups of specialties at the National Research University Higher School of Economics. At the first stage of the study, mathematical courses of various educational programs implemented by the university were analyzed, groups of specialties were identified in accordance with the areas of knowledge, and the main concepts were defined: universal mathematical competencies, mathematical competence. Also, relevant areas for analyzing the difficulties that students encounter when mastering mathematical courses, identifying their causes and developing ways to overcome them were determined.

Keywords: universal mathematical competencies, mathematical competence, educational courses in mathematics, independent assessment, difficulties of undergraduate students in studying mathematics.

Введение. Бурное развитие искусственного интеллекта является вызовом для рынка труда — прогнозируются, с одной стороны, изменения в структуре потребностей экономики в различных специальностях, а с другой стороны, изменения в требованиях к квалификации специалистов по многим специальностям, что относится и к системе высшего образования [15]. При этом грядущие вызовы для высшего образования многогранны — они касаются как этических вопросов, вопросов образовательных технологий, так и содержания учебных курсов. Наше исследование будет касаться лишь одной области знания — математики, которая была выбрана по ряду причин. Во-первых, математика является проблемной дисциплиной для части студентов вузов, о чем можно судить по данным о причинах их отчислений, во-вторых, математические компетенции относительно просто формализуются и могут быть представлены в виде банка задач, в-третьих, содержание математических курсов как для студентов профильных относительно математики специальностей, так и для студентов гуманитарных направлений подготовки находится под пристальным вниманием со стороны ИИ, что связано с проникновением цифровых технологий во все специальности без исключений [9]. Именно по этой причине экспертами ИТ-сферы высказывается мнение о насущности «проблемы модернизации содержания ИТ-подготовки в направлении усиления математизации профильных дисциплин» [6]. Согласно Программе развития НИУ ВШЭ до 2030 года [7] в ближайшие годы студенты в составе сквозных компетенций будут системно осваивать цифровые компетенции, будет развиваться проект DataCulture, что, безусловно, потребует от студентов высокой математической культуры и крепких базовых знаний по математике.

При этом цифровое направление не является единственным, требующим развитых математических навыков. Так, специалистам все большего числа специальностей требуются знания по теории вероятностей, статистике, навыки обработки данных, ведь никакие исследования, предполагающие наличие и обработку цифровых данных, не возможны без использования математического аппарата. Более того, изменения, которые происходят и будут происходить в науке и социуме, требуют от современного специалиста владения некоторой базой математических знаний, знакомства

с математическим аппаратом и его применением, а также способности к приобретению новых знаний в области математики в соответствии с новыми профессиональными задачами, стоящими перед ним [2].

При этом встречаются студенты, которые задают вопрос, а так ли необходимо математическое образование в настоящее время, если ИИ уже успешно справляется с задачами международной математической олимпиады для школьников по математике [14]. Мы уверены, что математическое образование необходимо, но оно должно изменяться: на передний план должны выходить умения: самостоятельно мыслить, анализировать условие задачи, ставить задачи, оценивать полученный результат, находить ошибки. Разумеется, для развития этих компетенций нужны и предметные навыки, например, невозможно оценить результат статистического анализа, выполненного компьютером, не обладая пониманием принципов статистических методов анализа данных.

Возрастание роли математики, безусловно, положительно влияет на ее развитие, однако, у повышенного внимания к математике со стороны специалистов различных сфер науки и практики есть и обратная сторона. Достаточно вспомнить, что возросшая потребность в юристах и экономистах в 1990-е годы привела к массовому открытию данных направлений подготовки и переподготовки в вузах, не имеющих достаточной профессиональной базы и принимающих абитуриентов, не имеющих достаточной подготовки для овладения соответствующими компетенциями, и, как следствие, к снижению качества профессиональной подготовки выпущенных специалистов.

Несомненно, для рассмотрения вопроса о совершенствовании содержания математических учебных дисциплин будет полезно проводить систематические исследования их актуальности, акцентируя внимание на выявлении различного рода нестыковок. К таким нестыковкам мы относим отсутствие взаимосвязей как между математическими курсами в рамках одной образовательной программы, так и между математическими и смежными профильными курсами, нарушение связей между результатами обучения по образовательной программе с потребностями, предъявляемыми для успешной профессиональной деятельности по соответствующей специальности. Также следует учитывать, что выпускники, имеющие аттестат о полном (среднем) образовании, могли обучаться по разным программам общего образования: по базовой или по углубленной, и, конечно, набрать разные баллы на ЕГЭ [13].

Методология исследования математических компетенций.

Приступая к разработке проблемы повышения качества математической подготовки студентов, прежде всего, мы задались вопросом, в процессе изучения каких курсов студенты НИУ ВШЭ осваивают математические компетенции. Проведенный нами анализ образовательных программ НИУ ВШЭ на 2023/24 учебный год показал, что: 1) математические курсы для студентов первых двух лет обучения входят практически во все образовательные программы НИУ ВШЭ; 2) реализуется обязательных курсов: 43 курса по теории вероятностей и математической статистике, 32 курса по математическому анализу, 27 курсов по линейной алгебре и аналитической геометрии, а также курсы по дискретной математике, высшей математике, дифференциальным уравнениям, теории функций комплексного переменного [5]. Понятно, что такое количественное распределение курсов по разделам математики является отражением специфики университета, однако, нельзя забывать и о возрастающей роли вероятностно-статистических знаний для современных специалистов, что не может не найти отражения в структуре базовой математической подготовки выпускника вуза.

Следующий вопрос, на который потребовалось дать ответ: какими подразделениями университета задается структура математической подготовки для конкретной образовательной программы и разрабатываются учебные курсы по математическим дисциплинам. Помимо трех математических факультетов НИУ ВШЭ — факультета математики (ФМ), факультета компьютерных наук (ФКН) и Московского института электроники и математики им. А. Н. Тихонова (МИЭМ), общеуниверситетской кафедры высшей математики (КВМ) и факультета экономических наук (ФЭН), такие курсы разрабатываются и непосредственно на факультетах. Например, из 48 курсов по теории вероятностей и статистике для студентов первых двух лет обучения 7 курсов разработаны на нематематических факультетах, 13 курсов на КВМ, 5 курсов на ФМ, 2 курса в МИЭМ, 6 курсов на ФКН (на двух кафедрах), 15 курсов на ФЭН (на трех кафедрах), то есть 13 подразделениями, выпускающими программы по названной дисциплине [5].

Понятно, что такая широкая вариативность программ, обусловленная, в частности, отсутствием в высшем образовании стандартизированного содержания обучения, выстраивается безопасно только на фундаменте из базовых компетенций, формируемых в качестве результата изучения

дисциплины. Если выявленное многообразие обусловлено различными требованиями к осваиваемым компетенциям или исторически сложившейся, но потерявшей свою актуальность традицией, то определенная унификация позволит улучшить качество преподавания и методических материалов.

Отметим еще одну проблему, непосредственно связанную с обсуждаемой тематикой: мобильность студентов внутри вуза, внутри страны, международная академическая мобильность студентов, обучение иностранных студентов вызывает сложности для академических руководителей при принятии решения о перезачете математических дисциплин.

Резюмируя приведенные выше соображения, выскажем предположение, что возможное решение задачи создания условий для предотвращения размывания высокого качества математической подготовки выпускников НИУ ВШЭ целесообразно искать на пути описания структуры математической компетентности студентов разных групп специальностей, выделения универсальных (ключевых) математических компетенций для разных групп специальностей, которыми должны овладеть студенты, и независимой оценки их математической компетентности. Это создаст условия для дальнейшей унификации ряда учебных курсов, основанной на выделении в содержании обучения общего ядра и вариативной части, учитывающей специфику конкретной бакалаврской программы.

Будем исходить из следующих определений.

Математическая компетентность — это набор математических знаний, навыков и деятельностных установок, которые мобилизуются для решения определенной задачи, для достижения определенного результата. Знания включают известные математические факты, идеи, теории; навыки представляют собой способность использовать имеющиеся математические знания и выполнять математические процедуры для достижения результатов; деятельностные установки — это принципы, влияющие на реакцию на математические идеи и ситуации [11].

Универсальные (ключевые) математические компетенции для группы специальностей — это компетенции в области математики, которые необходимы специалисту данной группы для решения широкого спектра профессиональных задач.

В рамках математической компетентности выделяются 4 группы специальностей, соответствующих областям научного знания: математическая (математика, прикладная математика, компьютерные науки); естественно-научная (физика, химия, биология); социальная (экономика,

политология, социология); гуманитарная (лингвистика; психология; медиа).

В связи с выделенными направлениями разработки проблемы первичной задачей исследования становится выявление на основе анализа образовательных программ для каждой группы специальностей структуры математической подготовки и «ядра» содержания входящих в них учебных математических дисциплин. Основными разделами программы, информативные с точки зрения поставленной цели, являются планируемые результаты обучения, содержание учебной дисциплины, элементы контроля.

Создание системы независимой оценки универсальных математических компетенций требует также исследования существующих ныне проблем, стоящих на пути качественного освоения студентами выбранных ими образовательных программ, и выявления путей для их разрешения.

Одна из таких проблем заключается в том, что уровень знаний и компетентности абитуриентов в математических дисциплинах часто неизвестен, и они выбирают бакалаврские программы, хотя заведомо не готовы к освоению заложенных в них математических курсов. Например, для поступления на бакалаврскую программу «Химия» НИУ ВШЭ необходимо предоставить результаты единого государственного экзамена по математике или физике по выбору абитуриента. А вот для поступления на бакалаврскую программу «Управление в креативных индустриях», где изучаются обязательные курсы «Математика» и «Теория вероятностей и математическая статистика», результаты ЕГЭ по математике предоставлять не требуется. При этом информация о том, что ему придется столкнуться с изучением математических дисциплин, до абитуриента доводится не всегда [4]. Существует гипотеза, что отчисление студентов первых курсов высшего образования во многом обусловлено трудностями с освоением именно математических курсов.

Проблема академической неуспешности студентов в высшем учебном заведении и их последующего отчисления изучается в различных вузах, в частности, в технических университетах. В качестве источников данной проблемы исследователями называются слабая школьная подготовка абитуриентов и недостаточные действия со стороны университета по вовлечению студентов младших курсов в свою образовательную среду [8]. В этой связи чрезвычайно полезным направлением исследования

стало бы выявление математических компетенций, универсальных для технических специальностей.

Другая проблема, вызывающая трудности усвоения математического содержания, связана с тем, что материал учебного курса может быть не реалистичен по ряду направлений и, следовательно, заведомо не может быть усвоен многими студентами. Причина такого расхождения подготовки студентов и содержания обучения кроется в тех изменениях, которые претерпевают школьные программы, и тех тенденциях, которые развиваются в школьном обучении, а в настоящее время это непрерывные и динамично развивающиеся процессы. Так, введение в школьную программу элементов теории вероятностей может создать у разработчика преподавателя вузовского курса иллюзию более высокого уровня подготовки новых абитуриентов, чем это есть в реальности: введение нового содержания общего образования оказалось трудным процессом, прежде всего, в силу слабой математической подготовки учителей по данному разделу математики.

При создании системы оценки изучения трудностей освоения учебных математических курсов студентами позволит реализовать такой принцип, как реалистичность требований к результатам обучения. Напомним, что за декларируемыми требованиями, которые содержатся в двух программах одной и той же учебной дисциплины, реализуемых в образовательных программах для различных групп специальностей, могут скрываться задачи, несопоставимые по уровню сложности. Именно поэтому мы проводим исследование, включающее не только анализ вербальных деклараций, но и соответствующих этим декларациям задач.

Отметим в качестве еще одной проблемы тот факт, что при разработке учебных курсов могут не учитываться пререквизиты, а это, как известно, существенно влияет на эффективность усвоения необходимых знаний и навыков. Это может происходить в двух случаях. Во-первых, как уже было сказано выше, когда необходимые условия освоения курса остаются неизменными, при этом уровень и качество подготовки абитуриентов изменяются. Во-вторых, когда необходимые условия изменяются, а подготовка студентов остается на прежнем уровне или даже ухудшается. Например, для освоения многих образовательных программ по социологии от студентов требуется современный, более высокий, чем прежде, уровень сформированности вычислительных навыков, в частности, выполнения вычислений с использованием вычислительных пакетов

[3], при этом, даже калькуляторы в школьной программе остаются, мягко говоря, в тени, а в практике очень часто и под запретом. Тут стоит отметить, что объявление о возможности использования калькулятора на ОГЭ и ЕГЭ вызвало столь неоправданную общественную реакцию, что принятие решения пришлось временно отложить. На наш взгляд, принятие решения, вне всякого сомнения, побудило бы учителей уделять этому компоненту вычислительной подготовки школьников особое внимание, ведь даже учителя начальной школы не скрывают, что учат детей считать, пугая их ЕГЭ [12].

В качестве методологического аппарата, который позволил бы вскрыть причины трудностей обучения, нам представляется наиболее отвечающим целям нашего исследования: тестирование первокурсников на предмет сохранности знаний, которые будут востребованы уже на начальном этапе обучения, и анализ контрольных работ, выполненных первокурсниками, с целью выявления наиболее характерных ошибок, допускаемых студентами. Также в ходе исследования целесообразно провести анкетирование, во-первых, студентов первого курса, чтобы зафиксировать трудности, с которыми они столкнулись при обучении, а во-вторых, преподавателей выделенных учебных дисциплин, чтобы выявить те реальные задачи, которые должен, по его мнению, научиться решать студент, освоивший данную учебную дисциплину.

Принятие каких мер помогло бы продвинуться в решении названных проблем и подготовить платформу для создания системы независимой оценки универсальных математических компетенций для разных групп специальностей в высшем образовании? Назовем несколько направлений, которые представляются актуальными на данном этапе проведения исследования:

1. Выявление структуры математической компетентности и содержания универсальных математических компетенций для разных групп специальностей в высшем образовании.
2. Выявление пререквизитов курсов математики, изучаемых в первый год обучения в вузе. Необходимые условия освоения курса на достаточном уровне могут быть предъявлены студентам в виде набора задач, которые они должны уметь решать для того, чтобы иметь возможность освоить курс. Это позволит студентам осознанно подойти к освоению курса, соизмерять свои возможности с требованиями, которые будут предъявлены на экзамене,

а в случае необходимости ликвидировать пробелы. Определение пререквизитов целесообразно для курсов как математических направлений подготовки, так и для нематематических.

3. Дополнительное тестирование по математике для студентов 1 курса, не предоставивших результаты ЕГЭ по математике, в целях определения их траекторий освоения математических курсов. Ориентиром для теста могут служить пререквизиты математических курсов конкретного направления подготовки или группы образовательных программ.
4. Мониторинг трудностей при изучении математических курсов. Фиксация основных проблем и ошибок студентов, допускаемых ими при выполнении экзаменационных заданий, контрольных работ, при прохождении промежуточной аттестации, позволит преподавателям вносить необходимые коррективы в ходе обучения и изменения при доработке учебных программ.

Заключение. Предполагается, что результаты проводимого исследования создадут основу для совершенствования содержания математических курсов НИУ ВШЭ в век ИИ. Но уже в тактической перспективе они послужат базой для устранения имеющихся нестыковок между требованиями к подготовке студентов по учебной дисциплине «на выходе» и уровнем их подготовки «на входе», что позволит повысить эффективность работы студентов и качество знаний, снизить психологическую напряженность студентов, повысить привлекательность НИУ ВШЭ среди потенциальных абитуриентов. Ведь в случае, если студент не готов осваивать курс не в силу плохой учебы, а в силу недостаточной обоснованности предъявляемых к нему требований, то обучение становится неэффективным, нерационально используются временные ресурсы как самого студента, так и преподавателя.

Ответы на поставленные в исследовании вопросы и описание основных элементов независимой системы оценки могут составить основу концепции оценки ключевых составляющих математической компетентности студентов разных специальностей и образовательных программ.

В качестве возможных применений результатов исследования выделим два направления. В качестве первого направления назовем рационализацию структуры изучения математики в рамках образовательной программы и рационализацию содержания математических курсов, входящих в образовательную программу. В качестве второго направления — пересмотр перечня

предметов, результаты ЕГЭ по которым необходимы при приеме на данную специальность, ведь вполне может оказаться, что знаний, определяемых ЕГЭ, базового уровня не хватает для успешного усвоения учебного курса в вузе.

И, конечно, важно, что разработанный инструментарий может быть потенциально тиражируемым на другие вузы, с учетом их специфики. Отдельно стоит отметить, что начатое нами исследование может быть расширено в направлении изучения еще одной группы специальностей, а именно группы инженерных дисциплин. Актуальность в нем очевидна и достаточно широко обсуждается в научной среде [1].

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2024 году.

Acknowledgments. The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University) in 2024.

Список литературы

1. Анисова Т. Л. Математические компетенции бакалавров-инженеров: определение, категории, уровни и их оценка // Международный журнал экспериментального образования. — 2015. — № 11–4. — С. 493–497; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=8621> (дата обращения: 07.10.2024).
2. Белоусова О. И., Коваленко А. А. Современный подход в преподавании математических дисциплин студентам-социологам // Психология, социология и педагогика. — 2018. — № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2018/03/8529> (Дата обращения: 07.10.2024).
3. Макаревич Т. А. Нужна ли социологу математика? Военная академия Республики Беларусь, Минск, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream> (Дата обращения: 07.10.2024).
4. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Бакалаврские программы. 2023–2024 уч. год // Электронный ресурс URL: https://hrd.hse.ru/reserve?utm_medium=email&utm_source=Unisender&utm_campaign=hrd0710. (Дата обращения: 07.10.2024).
5. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Учебные курсы. 2023–2024 уч. год // [Электронный ресурс]. <https://www.hse.ru/edu/courses/> (Дата обращения: 07.10.2024).
6. Перминов Е. А., Тестов В. А. Математизация профильных дисциплин как основа фундаментализации IT-подготовки в вузах. Образование и наука. 2024. — № 26(7). — С. 12–43. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-12-43>.
7. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» до 2030 года утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.11.2021 № 3333-п // [Электронный ресурс]. <https://www.hse.ru/prog2030/> (Дата обращения: 07.10.2024).
8. Смык А. Ф., Прусова В. И., Зиманов Л. Л., Солнцев А. А. Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете // Высшее образование в России.

2019. Т. 28. — № 6. — С. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62>.

9. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145// [Электронный ресурс]. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (Дата обращения: 16.10.2024).

10. Толстова Ю. Н. Сущность математики в преломлении к потребностям социологии: уроки истории// Математическое моделирование социальных процессов. Вып. 10. М.: КДУ, 2009. — С. 376–423.

11. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.

12. Яценко И., Рослова Л. ОГЭ-2024: Внимание, калькулятор// Математика. 2023, № 9 (ноябрь).

13. Яценко И. В., Высоцкий И. Р., Семенов А. В. Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ 2023 года по математике// Педагогические измерения. 2024. — № 1. — С. 62–93. URL: <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2024-01.pdf> (Дата обращения: 16.10.2024).

14. Trinh, T.H., Wu, Y., Le, Q.V. et al. Solving olympiad geometry without human demonstrations. *Nature* 625, 476–482 (2024). <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06747-5>.

15. Webb, Michael, The Impact of Artificial Intelligence on the Labor Market (November 6, 2019). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3482150> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3482150>.

References

- Anisova T. L. Matematicheskie kompetencii bakalavrov_injenerov_ opredelenie_ kategorii_ urovniihocenka // Mejdunarodnii jurnal eksperimentalnogo obrazovaniya. — 2015. — № 11–4. — P. 493–497; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=8621> (Data obrascheniya: 07.10.2024). [In Rus].
- Belousova O. I., Kovalenko A. A. Sovremennii podhod v prepodavanii matematicheskikh discipline studentam_sociologam // Psihologiya_sociologiyai pedagogika. 2018. № 3 [Elektronnii resurs]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2018/03/8529> (Data obrascheniya: 07.10.2024). [In Rus].
- Makarevich T. A. Nuzhna li sociologu matematika? Voennaya akademiya Respubliki Belarus', Minsk, 2008. [Elektronnii resurs]. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream> (Data obrascheniya: 07.10.2024). [In Rus].
- Nacionalnii issledovatel'skiiu niversitet "Visshaya shkola ekonomiki". Bakalavrskie programmi. 2023_2024 uch. god// [Elektronnii resurs]. URL: https://hrd.hse.ru/reserve?utm_medium=email&utm_source=Unisender&utm_campaign=hrd0710. (Data obrascheniya: 07.10.2024). [In Rus].
- Nacionalnii issledovatel'skii universitet "Visshaya shkola ekonomiki". Uchebnie kursi. 2023_2024 uch. god// [Elektronnii resurs]. <https://www.hse.ru/edu/courses/>. (Data obrascheniya: 07.10.2024). [In Rus].
- Perminov E. A., Testov V. A. Matematizaciya profilnih discipline kak osnova fundamentalizacii IT_podgotovki v vuzah. Obrazovanie i nauka, 2024 -№ 26 (7). — P.12–43. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-12-43>. [In Rus].
- Programma razvitiya federalnogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchredeniya visshego obrazovaniya "Nacionalnii issledovatel'skii universitet "Visshaya shkola ekonomiki" do 2030 goda Utverjdena Rasporyajeniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federaciiot 25.11.2021 № 3333-r// [Elektronnii resurs]. <https://www.hse.ru/prog2030/> (Data obrascheniya: 07.10.2024). [In Rus].
- Smik A. F., Prusova V. I., Zimanov L. L., Solncev A. A. Analiz masshtaba i pricin otseva studentov v tehničeskom universitete// Visshee obrazovanie v Rossii. 2019. Т. 28. — № 6. — P. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62>. [In Rus].
- Strategiya naučno_tehnologičeskogo razvitiya Rossiiskoi Federacii. Utverjdena Ukazom Prezidenta Rossiiskoi Federaciiot 28 fevralya 2024 g. № 145// [Elektronnii resurs]. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (Data obrascheniya: 16.10.2024). [In Rus].

- Tolstova Yu. N. Suschnost matematiki v prelomlenii k potrebnostyam sociologii_ urokiistorii // Matematicheskoe modelirovanie socialnih processov. Vip. 10. M.— KDU, 2009.— P. 376–423. [In Rus].
- Universalnie kompetentnostii novaya gramotnost_ ot lozungov k realnosti / pod red. M. S. Dobryakovoi_ I. D. Frumina; priuchastii K. A. Barannikova_ N. Ziila_ Dj. Moss_ I. M. Remorenko_ Ya. Hautamyaki; Nac. issled. un_ t «Vissheyaya shkola ekonomiki». — M._ Izd. Dom Visshei shkoli ekonomiki, 2020. — 472 s. [In Rus].
- Yaschenko I._ Roslova L. OGE_2024_ Vnimanie_ kalkulyator// Matematika. 2023, № 9. [In Rus].
- Yaschenko I. V._ Visockii I. R._ Semenov A. V. Analiticheskiy otchet o rezultatah EGE2023 goda po matematike// Pedagogicheskie izmereniya. 2024. — № 1. — P.62–93. URL: <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2024-01.pdf> (Data obrascheniya: 16.10.2024). [In Rus].
- Trinh, T.H., Wu, Y., Le, Q.V. et al. Solving olympiad geometry without human demonstrations. *Nature* **625**, 476–482 (2024). <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06747-5>.
- Webb, Michael, The Impact of Artificial Intelligence on the Labor Market (November 6, 2019). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3482150> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3482150>.

Сведения об авторах

Яценко Иван Валериевич — кандидат физико-математических наук, лаборатория математического образования, факультет математики, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация, yaschenko@hse.ru

Рослова Лариса Олеговна — кандидат педагогических наук, лаборатория математического образования, факультет математики, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация, lroslova@hse.ru

Походня Наталья Витальевна — лаборатория математического образования, факультет математики, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация, npokhodnya@hse.ru

Виноградова Ольга Александровна — лаборатория математического образования, факультет математики, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация, oa.vinogradova@hse.ru

Information about the authors

Yashchenko Ivan V. — PhD in Physics and Mathematics, Laboratory of Mathematical Education, Faculty of Mathematics, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, yaschenko@hse.ru

Roslova Larisa O. — PhD in Pedagogical Sciences, Laboratory of Mathematical Education, Faculty of Mathematics, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, lroslova@hse.ru

Pokhodnya Natalia V. — Laboratory of Mathematical Education, Faculty of Mathematics, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, npokhodnya@hse.ru

Vinogradova Olga A. — Laboratory of Mathematical Education, Faculty of Mathematics, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, oa.vinogradova@hse.ru

УДК 373.1

Ассистент учителя и помощник ученика, или чем искусственный интеллект может быть полезен для развития школьного образования

Федоров О. Д.,

ГАОУ ДПО "Ленинградский областной институт развития образования"

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о текущем состоянии и перспективах развития функционала искусственного интеллекта в отношении школьного образования. Очевидно, что продуктивное использование технологий искусственного интеллекта может находиться в плоскости ассистирования педагогам и репетитора (помощника) ученика.

Проведенный анализ литературы показал, что в научном сообществе сложился консенсус относительно задач, которые может (должен) решать искусственный интеллект как ассистент учителя и помощник ученика. Эмпирическая часть исследования включает в себя сравнение возможностей зарубежных и отечественной моделей, а также анализ проблем и перспектив обучения искусственного интеллекта применительно к школьному образованию. Делается вывод, что русскоязычный вариант большой языковой модели (GigaChat) существенно менее «подготовлен» к решению прикладных задач учебного толка, нежели зарубежные аналоги. Однако большие языковые модели демонстрируют высокий темп обучаемости.

Ключевые слова: большие языковые модели, искусственный интеллект в образовании, методические ресурсы учителя, школьное образование, информатизация образования.

Teacher's and student's assistant, or how artificial intelligence can be useful for the development of school education.

Fedorov Oleg D.

Leningrad Regional Institute for Educational Development

Abstract. The article discusses the current state and prospects of the development of the functionality of artificial intelligence in relation to school education. Obviously, the productive use of artificial intelligence technologies can be in the plane of assisting teachers and a tutor (assistant) of students.

The analysis of the literature has shown that there is a consensus in the scientific community regarding the tasks that artificial intelligence can (should) solve as a teacher's assistant and student's assistant. The empirical part of the study includes a comparison of the

capabilities of foreign and domestic models, as well as an analysis of the problems and prospects of teaching artificial intelligence in relation to school education. It is concluded that the Russian-language version of the large language model (Giga Hat) is significantly less "prepared" for solving applied educational tasks than its foreign counterparts. However, large language models demonstrate a high learning rate.

Keywords. *Large language models, artificial intelligence in education, teacher's methodological resources, school education, informatization of education.*

Введение. В современном мире технологии становятся неотъемлемой частью повседневной жизни, оказывая значительное влияние на различные сферы деятельности, включая образование. Одним из наиболее перспективных направлений в образовательной сфере являются большие языковые модели, построенные на базе искусственного интеллекта (ИИ). Эти системы, основанные на нейронных сетях и методах машинного обучения, способны анализировать и генерировать тексты на естественном языке. Такая функциональность позволяет компьютерам эффективно воспринимать, обрабатывать и создавать текстовую информацию, что открывает широкие возможности для решения задач, связанных с обработкой естественного языка [1]. В эпоху стремительного технологического прогресса ИИ открывает новые горизонты для системы образования, играя ключевую роль в оптимизации процессов учения и преподавания. Сегодня технологии, основанные на ИИ, позволяют автоматизировать рутинные задачи, персонифицировать учебные программы и углубить взаимодействие между учителем и учеником.

Большие языковые модели, основанные на ИИ, представляют собой сложные системы, использующие мощь нейронных сетей для обработки и генерации текстов. Эти технологии предоставляют не только инструменты для анализа информации, но и платформы для создания оригинального контента, что особенно важно в контексте образовательной среды. По мере их развития границы возможностей ИИ смещаются от выполнения алгоритмических задач к решению творческих проблем. Системы ИИ не только помогают учителям и учащимся, но и становятся инструментом принятия решений на уровне образовательной политики. Так, уже сейчас рассматриваются ИИ-решения для автоматизации оценки знаний, построения индивидуальных траекторий обучения и мониторинга результатов.

Одним из главных свойств больших языковых моделей является их способность автоматически анализировать текст и извлекать смысло-

вые данные из него. Это позволяет им обнаруживать темы, ключевые понятия и связи между ними [4]. И, как следствие, создавать уникальные тексты на основе этих связей. Иными словами, большие языковые модели в состоянии создавать оригинальные тексты, следствием чего может быть генерация смыслов. В этом направлении и происходит совершенствование искусственного интеллекта: от выполнения рутинных операций до решения творческих задач.

Учёные подчёркивают, что системы искусственного интеллекта всё шире применяются в образовательной сфере. В российской образовательной системе их внедрение осуществляется в рамках программы цифровизации. Технологии искусственного интеллекта позволяют персонализировать и индивидуализировать образовательный процесс, автоматизировать оценку результатов обучения и поддерживать принятие управленческих решений в области образовательной политики [2, с. 10].

За период 2022–2024 гг. в системе Российского индекса научного цитирования размещено 2038 русскоязычных научных и методических статей, объединённых ключевыми словами «искусственный интеллект в образовании». Однако даже предварительный анализ показывает, что подавляющее большинство из них размещено в журналах, не включённых в перечень ведущих научных периодических изданий (т.н. список ВАК). Как правило, публикации подготовлены для сборников конференции, непрофильных журналов, коллективных монографий. Значимых и масштабных изысканий в этой сфере пока не проводилось.

Авторы определяют **«искусственный интеллект в образовании»** как «направление современных научно-педагогических исследований, сопровождающих и обуславливающих создание информационных систем, разработанных на базе информационных и коммуникационных технологий (как аналоговой, так и цифровой формы реализации) и предназначенных для восприятия, обработки, хранения больших объемов информации, а также формирования решений по целесообразному поведению в ситуациях, моделирующих состояния различных систем (например, природы, общества, образования)». **Система искусственного интеллекта** понимается как «информационная система (программная реализация), имитирующая решение человеком достаточно сложных задач в процессе его деятельности, использующая программно-аппаратные средства, позволяющие на основе применения знаний осуществлять решение неформализованных творческих задач, в том числе моделировать

некоторые аспекты человеческой деятельности, включая процесс обучения, и обеспечивающие диалог с компьютером на языке, максимально приближенном к естественному для человека, а также автоматизацию поведения роботов и робототехнических систем» [5, с. 5].

На сегодняшний день одним из наиболее значимых проектов в области искусственного интеллекта является чат-бот, разработанный компанией OpenAI, который функционирует в диалоговом режиме и поддерживает запросы на естественных языках — ChatGPT (англ. Generative Pre-trained Transformer или рус. генеративный предварительно обученный преобразователь). Эта технология, благодаря своей универсальности, находит применение в самых различных сферах и успешно решает разнообразные задачи. Российским аналогом ChatGPT является GigaChat, а китайским — Ernie Bot.

Применение чат-ботов на базе ИИ в образовательном процессе существенно облегчает работу как учеников, студентов, так и преподавателей, позволяя автоматизировать подготовку к занятиям и выполнение образовательных задач. Однако для педагогов возникает методическая проблема: тексты и решения, сгенерированные ИИ, создаются быстро и качественно, чаще всего представляя собой оригинальный и завершённый результат. Четвёртая версия ChatGPT, например, генерирует тексты, которые практически неотличимы от человеческих.

Тем не менее развитие подобных технологий порождает ряд проблем, включая вопросы авторского права и оригинальности. Возникает риск снижения качества обучения в долгосрочной перспективе, так как ученики могут минимизировать самостоятельное изучение материала, переложив базовые задачи на искусственный интеллект. Это, в свою очередь, может привести к недостаточной подготовке профессиональных специалистов.

Дополнительно стоит учитывать социальные последствия внедрения ИИ, такие как рост безработицы и явление «интеллектуальной инфляции». Искусственный интеллект способен заменить человека в ряде профессиональных функций, особенно в гуманитарных и творческих сферах, что существенно повышает требования к квалификации и усложняет процесс вхождения на рынок труда [8].

Среди известных примеров использования ChatGPT-3 в образовании выделяется случай написания дипломной работы студентом РГГУ. Александр Жданов подробно рассказал в Twitter о том, как с помощью

данной программы смог значительно сократить время на подготовку. Студент использовал ChatGPT-3 для создания вводной и теоретической частей своей выпускной квалификационной работы, затратив на это около 23 часов. Тщательно формулируя запросы, он получал структурированный текст с указанием литературных источников, который впоследствии расширял. Первая версия диплома, собранная всего за 11 часов, была направлена на проверку научному руководителю, который вернул её на доработку с минимальными замечаниями. После нескольких корректировок текст, сгенерированный ИИ, показал оригинальность в 82% и был успешно защищён, создав прецедент в российском образовательном сообществе. В ответ на это руководство РГГУ предложило ограничить доступ к ChatGPT в учебных заведениях страны.

Другой показательный случай произошёл в Испании с химиком Рафаэлем Лукой, который активно использовал ИИ для написания научных статей. Благодаря ChatGPT он публиковал одну статью каждые 37 часов, значительно повышая показатели цитируемости. Однако руководство Университета Кордовы посчитало подобные действия неприемлемыми и отстранило учёного от работы, наложив запрет на трудоустройство сроком на 13 лет [8].

Сегодня известны и распространены и другие примеры технологических решений оптимизации процесса образования с помощью моделей искусственного интеллекта:

Автоматическое распознавание речи учителя. *Presentation Translator* — это бесплатное расширение для PowerPoint, которое с помощью технологий ИИ создает субтитры в режиме реального времени к речи преподавателя. Данный инструмент особенно полезен для учеников, пропустивших занятия по болезни, а также для тех, кто нуждается в ином темпе или уровне подачи материала. Это позволяет самостоятельно освоить сложные темы и не отставать от программы.

Автоматизация оценки знаний. Центром *EDCrunch University* при НИТУ МИСиС (<https://clck.ru/qPvmR>) разработана рекомендательная система на базе искусственного интеллекта. Она анализирует успеваемость студентов, их активность на занятиях, участие в общественной жизни и поведение. На основе полученных данных система формирует рекомендации, которые помогают принимать обоснованные решения о поощрении или отчислении обучающихся.

Персонализация образовательного процесса. Языковой сервис

Duolingo (<https://ru.duolingo.com/>) активно применяет технологии машинного обучения и ИИ для персонализации обучения. Сервис адаптирует уроки под уровень знаний и прогресс учащегося, начиная от тестирования и заканчивая отслеживанием динамики развития отдельных навыков.

Проверка домашних заданий. Проект «Цифровой помощник учителя» (<https://clck.ru/qPw93>) предусматривает повсеместный переход российских школ на электронные технологии управления образовательным процессом. К 2030 году около 50% домашних заданий планируется проверять с помощью систем искусственного интеллекта, что позволит существенно автоматизировать работу учителей. Электронный документооборот при этом достигнет уровня 90%.

Мониторинг потенциально опасного поведения. В одной из школ Московской области внедрена система на базе ИИ, которая отслеживает поведение и психоэмоциональное состояние учеников. Система способна фиксировать потенциально опасные действия, например, бег по коридорам, и передавать информацию психологу при обнаружении длительного плохого настроения у ребенка [6].

Таким образом, зарождающиеся на наших глазах технологии искусственного интеллекта потенциально смогут существенным образом трансформировать ландшафт школьного образования: от оптимизации административных процедур управления до раннего выявления отклоняющегося поведения. В настоящее время наиболее активно осваиваются сервисы, связанные с организацией деятельности учения и научения.

При этом исследователи и специалисты-практики в области искусственного интеллекта отмечают две особенности его языковой деятельности. Во-первых, он любит выдумывать факты и вставлять вымышленные источники в научный текст [3]. Во-вторых, тексты, сгенерированные ИИ, имеют более высокую плотность слов и более абстрактны. Тексты чат-ботов «характеризуются монотонностью и отсутствием эмоциональности в высказываниях» [7].

Обобщим отдельные направления осмысления технологии искусственного интеллекта в образовании. На практике искусственный интеллект уже демонстрирует свою эффективность в решении ряда задач образовательной среды. Примеры из мировой и отечественной практики показывают, что ИИ становится незаменимым помощником как для учеников, так и для учителей. Это происходит в следующих сферах:

1. Автоматизация административных процессов. ИИ помогает

снижать нагрузку на учителей за счет выполнения рутинных задач. Например, внедрение технологии автоматической проверки домашних заданий позволит сократить время на проверку письменных работ.

2. **Дифференциация учебного процесса.** Использование языковых сервисов позволяет адаптировать учебные задания под индивидуальные особенности учеников. Такой подход помогает выстроить личностно-ориентированную траекторию обучения, усиливая вовлеченность учащихся.
3. **Повышение доступности знаний.** Программы на основе ИИ автоматически переводят и транскрибируют речь. Это полезно для учеников, имеющих ограниченные возможности здоровья или нуждающихся в дополнительной помощи при освоении материала.
4. **Мониторинг поведения и состояния учеников.** В одной из школ Московской области введена система на базе ИИ, отслеживающая поведение учеников. Она анализирует психоэмоциональное состояние, отмечая потенциально опасные признаки (например, продолжительное плохое настроение). Такие системы могут стать инструментом профилактики социальных и психологических проблем.

Проблемы и вызовы применения ИИ в образовании. Несмотря на явные преимущества, внедрение искусственного интеллекта сопровождается рядом проблем, требующих решения:

1. **Авторское право и оригинальность.** Использование языковых моделей для генерации текстов порождает вопросы о соблюдении академической честности. Например, кейс с написанием дипломной работы студентом РГГУ при помощи ChatGPT показал, что даже качественный текст может быть расценен как нарушение принципов научной работы.
2. **Риск утраты базовых навыков.** Если ИИ берет на себя выполнение большинства учебных задач, у учеников может снижаться мотивация к изучению материала. Это может негативно сказаться на их способности самостоятельно анализировать информацию и принимать решения.
3. **Интеллектуальная инфляция.** Повсеместное внедрение ИИ может привести к повышению требований на рынке труда. Люди, не об-

ладающие навыками работы с передовыми технологиями, рискуют столкнуться с серьезными трудностями при поиске работы.

Дизайн исследования и его результаты. Опираясь на спектр потенциальных возможностей искусственного интеллекта в образовании, мы поставили задачу выяснить реальное положение дел с использованием наиболее распространенных больших языковых моделей в образовании в качестве ассистента учителя и помощника ученика.

На **предварительном этапе** мы провели опрос учащихся 10–11 классов школ (N=435) и студентов 1–2 курсов вузов Санкт-Петербурга (N=382) об использовании искусственного интеллекта в обучении.

56% школьников и 78% студентов регулярно используют возможности большой языковой модели для подготовки домашних заданий и выполнения самостоятельных работ. Эти респонденты отмечают, что используют для обучения созданные искусственным интеллектом тексты.

Это свидетельствует о том, что популярность «помощника» в учебной деятельности довольно высока. Вместе с тем настораживает тот факт, что школьники и студенты нередко выдают созданные моделью тексты за авторские произведения (хотя бы раз такое осуществляли 86% школьников; и 90% студентов).

Несколько иначе выглядит ситуация с учителями и преподавателями. Аналогичный опрос (165 учителей и 87 преподавателей) продемонстрировал более скромные результаты. Только 12% учителей и 34% преподавателей используют возможности искусственного интеллекта в профессиональной деятельности.

Мы предполагаем, что это связано с фактором возраста и характером (спецификой) профессиональной деятельности педагогических работников.

Далее наша задача заключалась в том, чтобы проверить реальные возможности языковых моделей при подготовке конспекта урока и объяснения материала ученику.

На **первом этапе** мы предложили трем моделям следующее задание (предполагающее к использованию в качестве ассистента учителя):

Создай конспект учебного занятия по истории для учащихся в возрасте 14–15 лет на тему «Холодная война»;

после полученных ответов мы продолжили в диалоговом режиме задавать уточняющие вопросы:

урок должен проводиться с целью развития навыков критического

мышления;

урок должен проводиться в технологии проектной деятельности;

урок должен иметь дифференцированные задания для одаренных и отстающих учащихся;

урок должен иметь мотивационный и рефлексивный модуль, связанный с темой занятия;

урок должен содержать диагностический модуль с автоматической проверкой.

После этого мы предложили двум учителям-экспертам оценить полученные результаты по следующей шкале:

3 — задача решена в полном объеме;

2 — задача решена с незначительными неточностями, требующими «ручной» корректировки;

1 — задача решена формально, результат непригоден для использования;

0 — задача не решена.

Результаты эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1.

	GigaChat	GPT Chat	Ernie Bot
	1	3	2
	1	1	1
	0	1	0
	0	1	1
	1	1	1
	1	3	1
Сумма баллов	4	10	5

Далее мы создавали запрос к искусственному интеллекту следующего содержания:

Разработай тест из 20 вопросов по географии на тему «Мировой океан» для учащихся 11–12 лет;

Создай 4 равноценных варианта предложенного теста;

Создай учебный текст для школьников 16–17 лет на тему «Культура Древней Греции» и предложи к нему 4–5 заданий для освоения его содержания.

Результаты работы аналогично оценивались экспертно и приведены в таблице 2.

Таблица 2.

	GigaChat	GPT Chat	Ernie Bot
	1	3	2
	1	3	2
	2	3	1
Сумма баллов	4	6	5

Учебные материалы, создаваемые американской большой языковой моделью, готовы к использованию учителем в классе, отражают содержание школьного учебника географии (задача 1) и социальных наук (задача 2). Российская и китайская модели содержат довольно большое количество «галлюцинаций» (фактических ошибок, надуманных фактов).

Анализ полученных продуктов продемонстрировал различный уровень готовности больших языковых моделей к решению задач помощи учителю. В целом англоязычная модель способна уже в текущем состоянии решать задачи ассистирования педагогу, русскоязычную и китайскую модели необходимо обучать выполнению подобных функций.

На **втором этапе** мы предложили следующие задачи для проверки возможностей искусственного интеллекта как помощника ученика:

Объясни мне круговорот воды в природе;

Объясни иначе (проще);

Проверь меня по теме круговорот воды в природе;

Предложи мне интересные научно-популярные фильмы по теме круговорот воды в природе.

Таблица 3.

	GigaChat	GPT Chat	Ernie Bot
	2	3	2
	2	2	2
	2	3	2
	1	1	1
Сумма баллов	7	9	7

Использование искусственного интеллекта в качестве помощника ученика подтвердил выводы исследователей о характеристиках текста, созданного с его помощью; определенном количестве искажений научных фактов.

Однако с позиции педагогической науки способности искусственного интеллекта выглядят весьма впечатляющими: все три варианта большой языковой модели способны объяснять различными способами

учебный (научный) материал и предлагать тесты для самопроверки. Однако практически не способен предлагать дополнительные ресурсы, соответствующие возрасту учащихся.

Спустя 3 месяца мы повторили эксперимент и получили следующие результаты. В таблицах 4–6 приведены результаты второй итерации.

Таблица 4.

	Эксперимент 1. Разработка конспектов учебных занятий		
	GigaChat	GPT Chat	Ernie Bot
Сумма баллов по 1 итерации	4	10	5
Сумма баллов по 2 итерации	8	12	10

Таблица 5.

	Эксперимент 2. Разработка измерительных материалов (тестов)		
	GigaChat	GPT Chat	Ernie Bot
Сумма баллов по 1 итерации	7	9	7
Сумма баллов по 2 итерации	11	12	10

Таблица 6.

	Эксперимент 3. Сценарий «репетитора», помощника ученика		
	GigaChat	GPT Chat	Ernie Bot
Сумма баллов по 1 итерации	7	9	7
Сумма баллов по 2 итерации	10	13	11

Приведенные данные экспертных оценок свидетельствуют о том, что за 3 месяца большие языковые модели стали более результативны в решении типичных задач ассистента учителя и помощника ученика. Можно с большой долей уверенности утверждать, что искусственный интеллект обучается весьма быстрыми темпами и уже в скором времени будет способен выполнять многие задания на высоком качественном уровне.

Выводы и обсуждение. Цифровая трансформация образования сегодня осуществляется по трем ключевым векторам: 1) управление образованием; 2) организация образовательного процесса; 3) оптимизация процесса обучения. Последний из них наиболее заметен в спектре прикладных разработок.

Нами были рассмотрены возможности использования искусственного интеллекта в части оказания помощи ученику и учителю. Учителю при подготовке к учебным занятиям, а ученику — при самостоятельном изучении материала. Приходится констатировать, что большие языковые модели сегодня уже способны решать отдельные задачи обучения, но еще далеки от совершенства и требуют существенной доработки, особенно в части борьбы с «галлюцинациями», научной достоверности и методической точности. Вместе с тем однозначного ответа на вопрос о механизмах обучения искусственного интеллекта пока нет. Рабочей гипотезой инженеров является итерационная модель обучения, предполагающая поэтапную загрузку специально размеченных текстов, содержащих выверенное содержание и способы деятельности.

Современный уровень развития больших языковых моделей не позволяет говорить о полноценной возможности замещения определенных функций учителя. Однако наметилась довольно пагубная тенденция использования больших языковых моделей не для помощи при освоении материала, а академической нечестности: привлечения их для выполнения заданий вместо учеников.

Для педагогической науки в свете развития искусственного интеллекта возникает спектр научных проблем этического, методического и технического толка, решение которых возможно при условии привлечения педагогов к инженерным изысканиям и разработкам.

Заключение. Итак, опыт осмысления использования ИИ в образовании дает нам возможность говорить о следующих векторах развития образовательных практик.

Искусственный интеллект как инструмент поддержки образования. На современном этапе большие языковые модели, такие как ChatGPT, демонстрируют значительный потенциал в области образования. Они уже сейчас способны выполнять ряд функций, начиная от автоматизации рутинных процессов и заканчивая созданием индивидуальных образовательных траекторий. При этом их эффективность напрямую зависит от уровня подготовки и обученности модели, а также от качества данных, используемых для её обучения.

Преимущества и ограничения ИИ в образовании. ИИ позволяет сделать образовательный процесс более доступным и персонализированным. Однако его использование должно быть сбалансированным, чтобы избежать снижения мотивации у учащихся к самостоятельному

освоению материала. Кроме того, необходимо учитывать риск появления ошибок («галлюцинаций») в сгенерированных данных, что требует дополнительной проверки информации педагогами.

Необходимость этического регулирования. Широкое внедрение ИИ в образование поднимает вопросы академической честности, авторского права и ответственности за использование технологий. Без четких регламентов возможен рост академической недобросовестности, что требует разработки стандартов и нормативной базы для использования ИИ в образовательных учреждениях.

Роль педагогов в эпоху ИИ. Несмотря на растущие возможности искусственного интеллекта, он не заменит учителя, а скорее, станет инструментом для повышения его эффективности. Педагоги остаются ключевой фигурой в образовательном процессе, формируя у учеников критическое мышление, эмоциональный интеллект и способность анализировать сложные явления.

Будущее технологий ИИ в образовании. Темпы развития ИИ указывают на его значимость для трансформации образования. В ближайшие годы можно ожидать улучшения алгоритмов, уменьшения количества ошибок и более глубокого взаимодействия технологий с учебным процессом. Это открывает возможности для внедрения ИИ не только в школах, но и в системе высшего образования, профессиональной подготовки и непрерывного обучения.

Искусственный интеллект уже сегодня оказывает заметное влияние на систему образования, формируя новые подходы к обучению и преподаванию. Однако его интеграция должна сопровождаться осознанным подходом, учитывающим как технические, так и этические аспекты. В перспективе ИИ может стать не только инструментом поддержки, но и важным элементом образовательной среды, способствующим развитию как учащихся, так и самих педагогов.

Список литературы

1. *Бронников А. Е.* Влияние языковых моделей, основанных на искусственном интеллекте на систему образования РФ в ближайшем будущем / А. Е. Бронников // Вестник науки. — 2023. — Т. 1, № 6(63). — С. 302–308.
2. *Брызгалина Е. В.* Социально-гуманитарная экспертиза систем искусственного интеллекта в образовании: обоснование, сущность, рекомендации по проведению / Е. В. Брызгалина, Е. М. Шкомова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. — 2023. — № 2(48). — С. 9–14.
3. *Гузь Ю. А.* Влияние искусственного интеллекта на образование и обучение студентов письменному высказыванию (эссе) на иностранном языке / Ю. А. Гузь, А. А. Мелкоян, Э. А. Куликова // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 5(102). — С. 146–148.
4. Как работает ChatGPT: объясняем на простом русском эволюцию языковых моделей с Т9 до чуда [Электронный ресурс] <https://habr.com/ru/companies/ods/>

articles/716918/.

5. Роберт И. В. Искусственный интеллект в образовании: объект изучения в курсе информатики; средство повышения эффективности обучения / И. В. Роберт // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2023. — № 6(179). — С. 4–10.

6. Соколов Н. В. Анализ российского опыта внедрения технологий искусственного интеллекта в образование / Н. В. Соколов // Modern Science. — 2022. — № 6–2. — С. 95–99.

7. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Chatbots in English language education: Preliminary and young adult students. West Nik Tambov University. Series: Humanitarian Science. 2023; T. 28, No 1: 66–72.

8. Ярошенко, Г. В. Социальные последствия применения систем искусственного интеллекта в образовании / Г. В. Ярошенко, И. А. Савушкин // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. — 2023. — № 3. — С. 278–284.

References

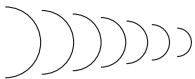
- Bronnikov, A. E. Vliyanie yazykovykh modelej, osnovannykh na iskusstvennom intellekte na sistemu obrazovaniya RF v blizhajshem budushchem / A. E. Bronnikov // Vestnik nauki. — 2023. — Т. 1, № 6(63). — С. 302–308. [In Rus]
- Bryzgalina, E. V. Social'no-gumanitarnaya ekspertiza sistem iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: obosnovanie, sushchnost', rekomendacii po provedeniyu / E. V. Bryzgalina, E. M. SHkomova // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. — 2023. — № 2(48). — С. 9–14. [In Rus]
- Guz', YU. A. Vliyanie iskusstvennogo intellekta na obrazovanie i obuchenie studentov pis'mennomu vyskazyvaniyu (esse) na inostrannom yazyke / YU. A. Guz', A. A. Melkonyan, E. A. Kulikova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2023. — № 5(102). — С. 146–148. [In Rus]
- Kak rabotaet ChatGPT: ob'yasnyаем na prostom russkom evolyuciyu yazykovykh modelej s T9 do chuda [Elektronnyj resurs] <https://habr.com/ru/companies/ods/articles/716918/> [In Rus]
- Robert, I. V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: ob'ekt izucheniya v kurse informatiki; sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya / I. V. Robert // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2023. — № 6(179). — С. 4–10. [In Rus]
- Sokolov, N. V. Analiz rossijskogo opyta vnedreniya tekhnologij iskusstvennogo intellekta v obrazovanie / N. V. Sokolov // Modern Science. — 2022. — № 6–2. — С. 95–99. [In Rus]
- Sysoev P. V., Filatov E. M. Chatbots in English language education: Preliminary and young adult students. West Nik Tambov University. Series: Humanitarian Science. 2023; T. 28, No 1: 66–72. [In Rus]
- Yaroshenko, G. V. Social'nye posledstviya primeneniya sistem iskusstvennogo intellekta v obrazovanii / G. V. Yaroshenko, I. A. Savushkin // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski. — 2023. — № 3. — С. 278–284. [In Rus]

Сведения об авторе

Федоров Олег Дмитриевич — доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО, заведующий кафедрой управления образовательными системами Ленинградского областного института развития образования, ORCID: 0000–0001–7743–872X? Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: oleg_fedorov@inbox.ru

Information about the author

Fedorov Oleg D. — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Educational Systems Management at the Leningrad Regional Institute for Educational Development, ORCID: 0000–0001–7743–872X St. Petersburg, Russia, e-mail: oleg_fedorov@inbox.ru



УДК: 371.48

Семья и семейные ценности: союз школы, семьи, государства и общества

Гукаленко¹ О.В., Фроленкова² И.Ю.,¹ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения»,^{1,2}ФГБУ «Российская академия образования»

Аннотация: раскрываются методологические основы реализации ценностно-ориентированного подхода к взаимодействию семьи, школы и общества на пути воспитания нравственных и социально-ответственных граждан России. Обосновывается роль партнёрства школы с другими субъектами образовательных отношений в подготовке родителей к деятельности по приобщению детей и молодёжи к семейным традициям и ценностям. Представлен анализ нормативно-правовых документов, отражающих вектор социально-образовательной политики по поддержке семьи, развитию ценностного отношения к родительству. Представлены отдельные методики, формы и технологии решения современных проблем взаимодействия семьи и школы и семейного воспитания в российском образовательном пространстве.

Ключевые слова: институт семьи, традиционные семейные ценности, ценностное отношение к семье, межпоколенческие отношения, ценность родительства, взаимосвязь школы, семьи, государства и общества.

Family and Family Values: the Union of School, Family, State and Society

Gukalenko¹ O.V., Frolenkova² I. Yu.,¹Institute of Teaching Content and Methods,^{1,2}Russian Academy of Education

Abstract: the article reveals the methodological foundations for implementing a value-oriented approach to the interaction of family, school and society on the path to educating moral and socially responsible citizens of Russia. The role of school partnership with other subjects of educational relations in preparing parents for activities to introduce children and young people to family traditions and values is substantiated. An analysis of regulatory documents reflecting the vector of social and educational policy to support the family, the development of a value-based attitude towards parenting is presented. Individual methods, forms and technologies for solving modern problems of

interaction between family and school and family education in the Russian educational space are presented.

Keywords: *institution of the family, traditional family values, value-based attitude towards the family, intergenerational relations, the value of parenting, the relationship between school, family, state and society.*

Российское государство обеспечивает всемерную поддержку института семьи как основной ячейки общества. Государственные законодательные и нормативные акты, в том числе Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) [14], Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (2022) [13], обосновывают приоритеты в развитии системы государственной поддержки семьи, реализацию охранительной функции семьи, повышение ценностей семейного образа жизни, содействие в реализации воспитательного и культурного потенциала семьи на пути воспитания социально здоровых, гармоничных, социально ответственных граждан — патриотов России. Нормативно и законодательно семейные отношения закреплены в тексте «Семейного кодекса РФ», Федеральном законе «Об актах гражданского состояния» от 15.11.1997 N 143-ФЗ, постановлениях Правительства Российской Федерации и иных нормативных и законодательных актах.

Современная семья и ее проблемы являются предметом изучения многих социально-гуманитарных дисциплин — социологии [5]; философии [9]; политологии и управления [3]; культурологии [16], экономических наук [4], психологии [8], филологии и лингвистики [10] и др. Рассматривается демографическое положение в российских семьях, различные экономические проблемы семьи, связанные со снижением доходов родителей, ухудшением материального положения и финансового благополучия, большими финансовыми затратами на лечение и питание в полных и неполных семьях, неполной трудовой занятостью или безработицей родителей, экономической несостоятельностью женщины и пр. Освещаются вопросы семейного права, причины нестабильности и распада браков в современной семье, исследуются семейно-брачные отношения и т.д. Из указанных исследований очевидно, что семью следует рассматривать как сложный социальный организм, изучить который в полной мере возможно лишь на основе междисциплинарного подхода.

В науках об образовании раскрыты основные сущностные характери-

стики социального института семьи, семейные ценности, пути и формы взаимодействия семьи и школы с опорой на традиции и современные реалии существования и развития российского общества. Многие ученые рассматривали и в настоящее время продолжают исследовать семейные ценности как ключевые в личностном развитии и духовно-нравственном становлении обучающихся.

Общеизвестно, что социальная среда оказывает влияние на формирование личности, личность же, в свою очередь, оказывает влияние на модификацию среды. Динамичные изменения в общественной, социальной, экономической жизни, характерные для информационного общества, неизбежно влекут за собой трансформацию института семьи. И здесь важная роль отводится привитию подрастающему поколению и молодежи тех ценностей, которые определяют гармоничное развитие личности, её социальную защищённость перед многочисленными вызовами общества. Современные семейные духовно-нравственные ценности во многом опираются на педагогическое наследие К. Д. Ушинского [1], А. М. Макаренко [6], В. А. Сухомлинского [12], в трудах которых проблемы и устои семьи раскрываются через призму народных традиций семейного воспитания, а также требований ценностного отношения к семье в русле аксиологического подхода. В частности, В. А. Сухомлинский в указанном выше сочинении писал, что именно семья вводит ребенка в мир зрелости и мудрости старших, и никакие другие институты и организации не в состоянии заменить семью в данном отношении.

Вместе с тем в настоящее время перед обществом и системой образования ставятся задачи по воспитанию человека в быстроменяющемся современном мире, для которого характерны информационные войны, что не могло не сказаться на институте семьи и отношениях в семье. Именно семья как наиболее уязвимый организм стала в наше время объектом и мишенью информационно-психологической войны [7]. Воздействие на семью (зачастую негативное) интенсивно ведется через СМИ, телевизионные сериалы, социальные сети и пр., которые негативно влияют на процесс семейного воспитания. Образы экрана и экранная культура выступают как оружие в информационной войне, становясь распространителями агрессии и деструктивных влияний и приводят к замене традиционных российских ценностей на чуждые нам духовные нормы и идеалы. В данном контексте ключевым моментом современного воспитания является необходимость создания целостного воспитатель-

ного пространства, консолидации усилий общества, государства, семьи и школы в осуществлении системной профилактики социальных рисков в области воспитания детей и молодёжи.

Сегодня Россия отстаивает идеи многополярного мира, где каждая страна может сохранять свой суверенитет и свою уникальность, ценности народов и этносов, где национальные ценности будут приоритетом каждой страны и каждого человека.

Мы видим, как неолиберальные политики и правители Запада объединились и осуществляют развал многих идей и ценностей, особенно моральных. Налицо пропаганда западной потребительской культуры, которая ставит материальные достижения на передний план, отодвигая духовные и культурные ориентиры. Зачастую в неолиберальной парадигме традиции и культура воспринимаются как препятствие для прогресса. В результате этого на Западе наметилась тенденция снижения социального статуса традиционной семьи, в связи с чем она может потерять своё историческое и социальное назначение и смысловую значимость для новых поколений. На Западе СМИ пропагандируют однополые браки, уничтожается институт семьи как пережиток прошлого, продвигаются идеи смены половой принадлежности, детям дают возможность выбирать пол и всё более широко используют блокаторы полового созревания детей. Неолибералы запугивают население тем, что планета перенаселена и что скоро невозможно будет прокормить всех людей. К сожалению, Всемирная организация здравоохранения поощряет однополые браки и соответствующие сексуальные отношения, хотя раньше, вплоть до конца прошлого века, эти аномалии были отнесены к статье психических расстройств, однако сегодня в документах ВОЗ эта статья удалена.

В противовес этому Россия на новом цивилизационном этапе своего развития на государственном уровне укрепляет основы семейной политики, актуализируя роль семьи как хранителя традиционной культуры и первоосновы Родины, где главной традиционной ценностью является брак как равноправный союз мужчины и женщины, заключаемый в целях создания семьи, рождения и совместного воспитания детей. В ряду других ценностей обоснованы семейные ценности, которые отражают многовековую историю развития института семьи и подтверждают, что семья — это продолжение рода, это материнство, любовь, верность, уважение, доверие, доброта, понимание и другие. В этой ситуации, свя-

занной с международным неолиберальным движением, дискредитирующим институт семьи, важно, что в России для стабильного развития общества формируются все условия для устойчивого развития института семьи и гармоничного развития личности, которая будет развиваться в благоприятной социальной среде. Традиционные семейные ценности в России возведены в ранг государственной политики. Семейные ценности включают в себя любовь, взаимное уважение, обеспечение свободы ребенка и неприкосновенности его личности, воспитание на примере родителей, совместный созидательный труд, условия для общего досуга. В семье ребенок с раннего детства приобщается к ценностям русской и мировой литературы, национальному искусству, этническим и национальным традициям. Семья также обеспечивает дисциплину детей, приемлемые материальные и гигиенические условия жизни.

В современной социально-образовательной ситуации семья и школа остаются ведущими институтами воспитания и социализации ребёнка. Ценности, семейный уклад жизни определяют вектор развития личности, ее самореализации. Семья обеспечивает психическую, а также эмоциональную защищённость как для детей, так и для взрослых. В традиционной русской культуре основным типом семьи была большая многопоколенная семья, в которой совместно проживали несколько поколений. Современные дети воспитываются чаще всего в однопоколенных, а также в неполных семьях, в которых воспитательное влияние представителей старшего поколения существенно снижено. Теряются устои семьи, утрачиваются веками складывающиеся семейные ценности, снижается значимость родственных отношений, что ведет к риску асоциальных проявлений. В связи с этим крайне важны меры, которые направлены на повышение социального статуса традиционной семьи в российском обществе.

Сегодня в нашей стране делается всё, чтобы, обращаясь к ценностям, мы помогали детям и молодёжи обрести смысл жизни, деятельности. Ведь именно благодаря ценностям у обучающихся формируется мировоззрение и то внутреннее содержание, которое характеризует воспитанного человека.

Конечно, ценности в разных семьях разные, но есть и те, которые характерны для многих семей, разделяются разными семьями. Такими общими ориентирами является крепкая многодетная семья, а также способность человека верить и чувствовать, соотносить себя с другими,

избавляться от ощущения незащищенности перед окружающим миром, создавать надежное пространство и эмоциональный комфорт в семье, заниматься поиском способов безопасного поведения, формировать и развивать знания о различных психологических, природных и социальных ситуациях, рационально их оценивать и анализировать.

Категория семьи в отечественной традиции выступает безусловной ценностью и устойчивым ориентиром для образовательной практики.

Для нашей страны задача взаимосвязи семьи и школы имеет важнейший характер, поскольку её реализация определяет сущность современной деятельности по воспитанию патриотов, социально-ответственных граждан российского общества, и решать её необходимо в контексте глубинных оснований государственности и целостности России.

В настоящее время перед учёными и практиками стоит задача обобщать и разработать методики и технологии взаимодействия семьи и школы с учетом особенностей и вызовов современной цивилизации в направлении формирования необходимых условий по сохранению и укреплению института семьи, традиционных семейных ценностей в России. Поговорка «крепка семья — крепка держава» сохраняет актуальность и сегодня.

Как и во всем мире, в России накопилось огромное множество проблем, связанных со взаимоотношениями семьи и школы, семьи и государства, отношениями внутри семьи и др. В настоящее время в российских семьях обострились межпоколенческие противоречия, в отдельных семьях девальвируются устои семьи, традиции и семейные ценности. Е. И. Холостова дифференцирует противоречия и потребности современной семьи, выделяя следующие группы проблем: социально-бытовые, экономические, психологические, воспитательные, демографические, проблемы семей группы риска и др. [15].

Вместе с тем радует тот факт, что в настоящее время в сфере семейного воспитания определились и позитивные тенденции: объективно возрастает роль семьи и воспитания в жизни общества и государства, происходит интеграция образовательных, воспитательных процессов с процессом социализации личности, усиливается педагогизация общественной жизни, возрастает роль психолого-педагогического знания в жизни человека, общества и семьи.

Расширяется состав субъектов воспитания и социализации личности, ведется многоаспектная поддержка и защита детей и молодежи

в условиях быстро меняющегося мира.

Результативность партнёрства и сотрудничества семьи и школы в обеспечении системы семейного воспитания во многом, а может быть, и в первую очередь определяется качеством подготовки специалистов новой формации, обладающих компетенциями и компетентностью в данном направлении. Здесь важное место занимает подготовка педагогов, воспитателей и социальных работников [2].

Немаловажное значение имеет также продуманная и методически обоснованная система подготовки родителей по приобщению детей к семейным традициям и ценностям. Эта система может включать:

разработку диагностического инструментария, проведение мониторингового исследования по выявлению проблем и рисков семейного воспитания, а также уровня культуры жизнедеятельности традиционной семьи в современном российском обществе;

создание эффективных методик установления имеющихся и возможных угроз и рисков воспитания и социализации личности ребенка с опорой на семейные ценности и институт традиционной семьи;

создание системы технологий и методик обучения родителей процессам семейного воспитания, формирование здоровых межпоколенческих отношений, приобщение к ценностям и традициям своей семьи.

В контексте укрепления связей семьи, школы и общества интерес представляет разработка региональных моделей взаимодействия семьи и школы, педагогического просвещения родителей. Региональные модели взаимодействия семьи и школы включают различные формы: курсы повышения квалификации, реализацию тьюторских программ, создание сети пилотных проектов, актуализацию межпоколенческих отношений, организацию творческих мастерских, фестивалей семьи, профильных семейных лагерей, профессиональных школ родителей и другие. Системная работа и инновационные проекты по взаимодействию семьи и школы в воспитании и социализации подрастающих поколений проводятся во всех регионах.

Приведем ряд примеров. В Республике Карелия разработаны и реализуются авторские программы, внедряются краткосрочные курсы дополнительного образования; действуют центры развития молодёжных и общественных инициатив, социальной помощи семье и детям, открыт Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями развития и др.

В Ивановской области проводится системная работа в направлении укрепления ценностей студенческой семьи, обоснован образ благополучной семьи у студентов колледжей и вузов, раскрыты условия и пути поддержки студенческой семьи на уровне университета и регионов [16].

В Свердловской области позитивные практики взаимодействия школы и семьи по социально-педагогическому обеспечению безопасности детей и молодёжи оказывают такие организации, как некоммерческое партнёрство «Семья — детям» и Свердловское отделение Российского детского фонда, сотрудники которого заинтересованы в сбережении традиций, накоплении новых знаний, в формировании социально-педагогической компетентности родителей.

В Волгоградской области накоплен обширный положительный опыт работы с родителями, которые, совместно со школой, принимают активное участие в инновационной деятельности в системе образования.

Во многих регионах проводится целенаправленная деятельность в контексте взаимодействия педагогов и семьи в коррекционном образовании и воспитании как условие формирования психолого-педагогической грамотности родителей, внедряются разнообразные проекты, направленные на укрепление связей школы, родительского сообщества и общественности, например, проекты, направленные на формирование семейных ценностей школьников в условиях интеграции общего и дополнительного образования, развитие этнокультурной компетентности детей дошкольного возраста средствами народной культуры и т.п. В процессе работы с родителями используются разнообразные методы народной педагогики, метод библиодрамы, сказкотерапии, танцевальной, музейной и театральной педагогики и т.д. Большим потенциалом в данном контексте обладают различные формы медиаобразования и информационно-коммуникативных технологий. В целом примеров эффективного взаимодействия школы и семьи можно было бы привести множество. Возможности взаимодействия семьи и других институций в современном обществе в условиях цифровизации практически безграничны.

Подведем итоги сказанному выше. В условиях информационного общества и цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности человека коренной трансформации подвергается и сам институт семьи. Важнейшим средством и действенным механизмом укрепления семьи является тесная связь и взаимодействие государства, образовательных организаций и родительского сообщества, направленная на обновление

методов и содержания воспитания в семье. Сегодня научно-педагогическое сообщество, управленцы, корпус воспитателей и социальных педагогов формируют контуры современной системы семейного воспитания в русле:

формирования ценностей и смыслов традиционной российской семьи; мотивации к осмыслению традиций и ценностей семьи и ее субъектного потенциала;

усиления формирования ценностных межпоколенческих отношений; популяризации и раскрытия позитивного образа счастливой российской семьи;

формирования ценностного отношения к семейным праздникам, традициям, к генеалогическому древу семьи, своего рода.

Безусловно, в рамках образовательной деятельности педагогу важно ориентировать обучающихся на ценностное отношение к семье, любовь и уважение к близким, взаимопомощь и созидательный труд.

Традиционная российская семья — это счастливая семья, где в мире, дружбе и согласии проживают родители, бабушки и дедушки, братья и сестры, и все вместе они составляют важное звено в большой многонациональной и дружной семье народов России. Семья призвана быть действенным инструментом гуманизации и консолидации общества, воспитания духовно-нравственной личности, патриота и гражданина России.

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 075–00542–24–00 на 2024 г. и на плановый период 2025–2026 гг. «Научно-методическое сопровождение разработки и внедрения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2035 г. на основе современных вызовов и традиционных российских ценностей».

Список литературы

1. Гончаров, М.А. Семейное воспитание в творчестве К.Д. Ушинского / М.А. Гончаров, В.Л. Кабанов, М.В. Тимофеева // Наука и школа. – 2021. – № 5. – С. 120-130.
2. Гукаленко, О.В. Безопасность детей и молодежи в поликультурном пространстве России: монография / О.В. Гукаленко. – М: МАКС Пресс, 2018. – 300 с.
3. Дремлюгина, К.С. Проблемы современной семьи в зеркале социальной политики организации / К.С. Дремлюгина, Ю.В. Моторина // Administrative Consulting. – 2021. – Том 3. – Вып. 1(5). – С. 17-20.
4. Коновалова, Е.В. Экономическая теория семьи как развитие теоретической экономики / Е.В. Коновалова // Теоретическая экономика. – 2013. – № 3 (15). – С. 52-58.
5. Копылова, В.В. Современные проблемы социологии семьи / В.В. Копылова

// Социологические чтения: социальные тренды современности. Мат-лы V Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 1 апреля 2023 г. Отв. редакторы С.А. Ильных, С.В. Ровбель, И.И. Щемелева. – Новосибирск, 2023. – С. 254-258.

6. Ломакин, И.А. А.С. Макаренко о семейном воспитании / И.А. Ломакин // Мировая наука. – 2018. № 1(10). – С. 93-96.

7. Прилукова, Е.Г. Семья как мишень информационно-психологической войны / Е.Г. Прилукова // Экология языка и коммуникативная практика. – 2018. – № 2. – С. 118-126.

8. Психология семьи: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Н. В. Гребенникова, Е. В. Гурова, Е. И. Захарова и др.]; под ред. Е. Г. Сурковой. – М.: Академия, 2014. – 240 с.

9. Рудницкая, Т.Ю. Проблема семьи: историко-философский дискурс / Т.Ю. Рудницкая // Вестник Костромского государственного университета. – 2014. – Том 20. – №6. – С. 144-148.

10. Спиридонова, Г.С. Концепт «семья» в языковой картине мира младшего школьника // Г.С. Спиридонова, Т.А. Степанова // Сибирский филологический форум. – 2019. №2 (6). – С. 66-78.

11. Студенческая семья в России: барьеры и возможности благополучия: монография / Т. К. Ростовская [и др.]; отв. ред. Т. К. Ростовская; ИДИ ФНИСЦ РАН. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2024. – 472 с.

12. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский. – СПб.: Питер, 2017. – 113 с.

13. Указ Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>.

14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=470336&dst=100001#VDLrFTUoATeAbblM>.

15. Холостова, Е.И. Социальная работа и социальная сплоченность общества / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2014. – 127 с.

16. Шавалеева, А.Р. Теоретические аспекты проблемы формирования культуры семейных отношений в условиях реализации Российской государственной семейной политики / А.Р. Шавалеева // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 3. – С. 32-36.

References

- *Goncharov, M.A.* Semejnoe vospitanie v tvorchestve K.D. Ushinskogo / M.A. Goncharov, V.L. Kabanov, M.V. Timofeeva // *Nauka i shkola*. – 2021. – № 5. – С. 120-130.
- *Gukalenko, O.V.* Bezopasnost' detej i molodyozhi v polikul' turnom prostranstve Rossii: monografiya / O.V. Gukalenko. – М: MAKS Press, 2018. – 300 s.
- *Dremlyugina, K.S.* Problemy` sovremennoj sem`i v zerkale social` noj politiki organizacii / K.S. Dremlyugina, Yu.V. Motorina // *Administrative Consulting*. – 2021. – Том 3. – Вып. 1(5). – С. 17-20.
- *Konovalova, E.V.* E`konomicheskaya teoriya sem`i kak razvitie teoreticheskoy e`konomiki / E.V. Konovalova // *Teoreticheskaya e`konomika*. – 2013. – № 3 (15). – С. 52-58.
- *Kopy`lova, V.V.* Sovremennyy` e`problemy` sociologii sem`i / V.V. Kopy`lova // *Sociologicheskie chteniya: social`ny`e trendy` sovremennosti. Mat-ly` V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk, 1 aprelya 2023 g. Otв. redaktory` S.A. Il`iny`x, S.V. Rovbel`, I.I. Shhemeleva*. – Novosibirsk, 2023. – С. 254-258.
- *Lomakin, I.A.* A.S. Makarenko o semejnem vospitanii / I.A. Lomakin // *Mirovaya nauka*. – 2018. № 1(10). – С. 93-96.
- *Prilukova, E.G.* Sem`ya kak mishen` informacionno-psixologicheskoy vojny` / E.G. Prilukova

- //E`kologiya yazy`ka i kommunikativnaya praktika. – 2018. – № 2. – S. 118-126.
- Psixologiya sem`i: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vy`ssh. prof. obrazovaniya / [N. V. Grebennikova, E. V. Gurova, E. I. Zaxarova i dr.]; pod red. E. G. Surkovoj. – M.: Akademiya, 2014. – 240 s.
 - Rudniczkaya, T.Yu. Problema sem`i: istoriko-filosofskij diskurs / T.Yu. Rudniczkaya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – Tom 20. – №6. – S. 144-148.
 - Spiridonova, G. S. Koncept «sem`ya» v yazy`kovej kartine mira mladshogo shkol`nika // G.S. Spiridonova, T.A. Stepanova // Sibirskij filologicheskij forum. – 2019. №2 (6). – S. 66-78.
 - Studencheskaya sem`ya v Rossii: bar`ery` i vozmozhnosti blagopoluchiya: monografiya / T. K. Rostovskaya [i dr.]; otv. red. T. K. Rostovskaya; IDI FNISCh RAN. – Ivanovo: Ivan. gos. un-t, 2024. – 472 s.
 - Suxomlinskij, V. A. Roditel`skaya pedagogika / V.A. Suxomlinskij. – Spb.: Piter, 2017. – 113 s.
 - Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 809 ot 9 noyabrya 2022 goda «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po soxraneniyu i ukrepleniyu tradicionny`x rossijskix duxovno-nravstvenny`x cennostej» [E`lektronny`j resurs]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>.
 - Federal`ny`j zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 08.08.2024) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2024) [E`lektronny`j resurs]. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=470336&dst=100001#VDLrFTUoATeAbblM>.
 - Xolostova, E.I. Social`naya rabota i social`naya splochennost` obshhestva / E.I. Xolostova. – M.: Dashkov i K, 2014. – 127 s.
 - Shavaleeva, A.R. Teoreticheskie aspekty` problemy` formirovaniya kul`tury` semejny`x otoshenij v usloviyax realizacii Rossijskoj gosudarstvennoj semejnoj politiki / A.R. Shavaleeva // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul`tury` i iskusstv. – 2016. – № 3. – S. 32-36.

Сведения об авторах:

Гукаленко Ольга Владимировна — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «ИСМО»; научный руководитель лаборатории Центра воспитания и развития личности, РАО, Москва, Российская Федерация

Фроленкова Ирина Юрьевна — кандидат философских наук, директор Центра воспитания и развития личности РАО, Москва, Российская Федерация

Information about the authors:

Gukalenko Olga V. — Academician of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Education), Professor, Chief Researcher; Scientific Director of the Laboratory of the Center for Education and Personal Development, ISMO Federal State Budgetary Educational Institution; RAO, Moscow, Russian Federation

Frolenkova I. Yu. — Ph.D. in Philosophy, Director of the Center for Education and Personal Development of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation



УДК 37.012

Педагогика отношений

Киселева Е. В.¹, Киселев Н. Н.², Селиванова Н. Л.³

^{1,2} ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,

³ ФГБУ «Российская академия образования»

Аннотация. *Статья содержит материалы заседания Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии и теоретической педагогики Российской академии образования, которое состоялось 31 октября 2024 года с участием 34 педагогов-исследователей, занимающихся проблемами воспитания подрастающего поколения. Предложено определение педагогики отношений как подхода к образованию, который фокусируется на построении прочных, уважительных и доверительных отношений между учителем и учеником, а также между самими учениками.*

Выявлено, что суть педагогики отношений отражена в трудах Л. И. Новиковой. Показаны результаты социологических исследований опасений студентов-первокурсников, где основным является страх неудачных будущих отношений со сверстниками и преподавателями. Подчеркивается, что обучение наиболее эффективно происходит в атмосфере взаимопонимания, сотрудничества и эмпатии. Приведен спектр применения форм взаимодействия, основанных на уважении, доверии и диалоге. Определены границы применимости педагогики отношений.

Обсуждение проблемы педагогики отношений было построено на анализе понятий и концептуальных подходов, определяющих содержательное поле проблемы педагогики отношений, и показало, что данное направление в образовании мало исследовано и разработано. В ходе дискуссии члены Научного совета отметили, что термин «педагогика отношений» практически не используется, но практика показывает высокую актуальность и потребность в исследовании данной проблемы. Стенограмма обсуждения публикуется с сокращениями.

Ключевые слова: педагогика отношений, воспитание, общение, научное знание, научная школа.

Благодарности: авторы благодарят Российскую академию образования за содействие в организации работы Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения.

Relational Pedagogy

*Elena V. Kiseleva*¹, *Nikolay N. Kiselev*², *Natalia L. Selivanova*³

^{1,2} Novosibirsk State Pedagogical University,

³ Russian Academy of Education

Abstract. *The article presents the materials of the meeting of the Scientific Council on the educational problems of the young generation at the Department of Philosophy and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, which took place on October 31, 2024 with the participation of 34 research teachers dealing with the educational problems of the young generation. The definition of relational pedagogy is proposed as an approach to education that focuses on building strong, respectful and trusting relationships between teacher and student, as well as between students themselves. It is emphasized that learning is most effective in an atmosphere of mutual understanding, cooperation and empathy. The article reveals that the essence of relationship pedagogy is reflected in the books by L. I. Novikova. The results of sociological studies of the fears of first-year students are presented, where the main fear is the fear of unsuccessful future relationships with peers and teachers. It is emphasized that learning is most effective in an atmosphere of mutual understanding, cooperation and empathy. The range of application of forms of interaction based on respect, trust and dialogue is given. The limits of applicability of the pedagogy of relationships are defined. The discussion of the problem of relational pedagogy was based on the analysis of concepts and conceptual approaches that define the content field of the problem of relational pedagogy and showed that this area in education has been little studied and developed. During the discussion, the members of the Scientific Council noted that the term "relational pedagogy" is practically not used, but practice shows the high relevance and need for research on this problem. The transcript of the discussion is published with abbreviations.*

Keywords: *relational pedagogy, education, communication, scientific knowledge, scientific school.*

Acknowledgments: *The authors thank the Russian Academy of Education for assistance in organizing the work of the Scientific council on the problems of educating the young generation*

Научный совет по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (далее — Научный совет) создан в 2020 году. Методологической основой работы Научного совета является Научная школа РАО «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи» (основана в 60-х гг. XX в.; основатель — академик РАО Людмила Ивановна Новикова, руководитель — академик РАО Наталия Леонидовна Селиванова). В состав Научного совета входят

российские ученые, научные сотрудники, преподаватели учреждений высшего образования и дополнительного профессионального образования, специализирующиеся на исследовании проблем воспитания, повышении качества и результативности педагогических исследований в этой сфере, совершенствовании преподавания теории воспитания в педагогических вузах, создании учебников и учебно-методических пособий для педагогов-исследователей, экспертизе диссертационных исследований и инновационных проектов в образовании.

Статья содержит материалы заседания Научного совета, которое состоялось 31 октября 2024 года.

Заседание вела председатель Научного совета академик РАО, д.п.н., профессор *Селиванова Наталия Леонидовна* (г. Москва);

С основным докладом по теме «Педагогика отношений» на заседании Научного совета выступили:

Киселева Елена Васильевна — д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск);

Киселев Николай Николаевич — к.соц.н., доцент кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по молодежной политике и воспитательной работе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск).

В обсуждении проблемы педагогики отношений приняли участие:

Александрова Екатерина Александровна — д.п.н., профессор, заведующая кафедрой методологии образования ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (г. Саратов);

Демакова Ирина Дмитриевна — д.п.н., профессор, заведующая кафедрой психологической антропологии Института детства МПГУ (г. Москва);

Поляков Сергей Данилович — д.п.н., профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова» (г. Ульяновск);

Сафронова Елена Михайловна — д.п.н., профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

Шишарина Наталья Викторовна — к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

Щелина Тамара Тимофеевна — д.п.н., профессор, директор Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования (Нижегородская обл., г. Арзамас).

Селиванова Н. Л.: Уважаемые коллеги, добрый день. Мы очень много говорим о педагогике отношений. Но, к сожалению, кроме неких лозунгов и деклараций, больше в этом плане мало что можно услышать. Поэтому мы решили эту тему внести в повестку заседания нашего Научного совета. Предоставляю слово докладчикам.

Киселева Е. В.: Термин «педагогика отношений» в России не используется широко. Чаще встречаются понятия «лично-ориентированное образование», «педагогика сотрудничества», «педагогика диалога», «педагогика партнёрства» и т.д., которые отражают близкие идеи.

Мы достаточно давно ведем исследования в этом направлении. На первых этапах, в 1980-е гг., это был, скорее, интуитивный путь, следствие профессионального интереса к анализу организации жизнедеятельности во временных детских и педагогических коллективах. Мы пытались найти подходы, определение понятий, и выяснить, что же это такое — педагогика отношений, насколько она представлена как направление в науке. Осознание педагогики отношений как особого направления в деятельности педагога пришло в начале 1990-х, когда мы продолжили свои исследования в рамках научной школы Л. И. Новиковой.

Педагогика отношений понимается нами как подход к образованию, который фокусируется на построении прочных, уважительных и доверительных отношений между учителем и учеником, а также между самими учениками. Такой подход предполагает, что обучение наиболее эффективно происходит в атмосфере взаимопонимания, сотрудничества и эмпатии [1].

В этом определении педагогика отношений фиксируется как подход к образованию. Главный акцент сделан на прочных уважительных отношениях между учителем и учеником, между субъектами образовательного процесса; подчеркнута взаимопонимание, сотрудничество, проявление эмпатии, заботы. Это характеристики внутреннего наполнения педаго-

гики отношений. Мы сегодня не будем говорить об истории вопроса. Но в целом исследователи, упоминая педагогику отношений, говорят о том, что ключевые принципы — это уважение, доверие, сотрудничество, сопереживание, диалог, который осуществляется в образовательном процессе:

уважение — учителя уважают учеников как личности, признавая их индивидуальность и потенциал;

доверие — учителя создают безопасное пространство для открытого общения и искренних взаимоотношений;

сотрудничество — учителя работают вместе с учениками, чтобы достичь общих целей, и создают условия для совместного обучения;

эмпатия — учителя стремятся понять чувства и точку зрения учеников, чтобы поддерживать их эмоциональное благополучие;

диалог — учителя и ученики участвуют в открытом и честном диалоге, чтобы обсудить проблемы и найти решения.

Безусловно, существуют и другие подходы (И. А. Баева, Е. В. Бондаревская, И. П. Волкова, А. А. Морозов, А. А. Реан, В. В. Сериков и др.). К примеру, педагогику отношений определяют как принцип построения системы педагогической работы, в основе которого лежит идея приоритетного внимания к формированию благополучных отношений между собственно детьми, детьми и педагогами [11]. Ряд авторов считает, что принцип «педагогики отношений» родился в 1970-е годы в противовес господствующему принципу «педагогики мероприятий» и стал представлять в отечественной педагогике гуманистическую линию ее развития. Он же лег в основу родившейся в 1980-е годы «педагогики сотрудничества». Согласно этому принципу, именно отношения есть основа и наиболее эффективное средство воспитания и обучения [4].

В своих исследованиях мы опираемся на работы А. С. Макаренко, А. В. Мудрика, на исследования Е. А. Александровой, Н. П. Аникеевой, Г. В. Винниковой, представителей научной школы Л. И. Новиковой (Н. Л. Селиванова, В. А. Караковский, А. Е. Баранов, Н. А. Баранова, И. Д. Демакова, А. М. Сидоркин, П. В. Степанов, С. Д. Поляков, И. Ю. Шустова и др.). Идеи этих авторов мы напрямую используем в своих работах и статьях, при этом мы считаем, что у каждого из наших коллег по научной школе есть отсылка к отношениям, к необходимости формирования определенного уровня отношений в педагогическом процессе. Но формулировки разные. Мы сегодня упомянули тех, авто-

ров, у которых напрямую встречали конкретные контексты, связанные с отношениями.

В трудах Л. И. Новиковой отражена суть педагогики отношений. Возможно, сам термин не встречается в ее работах, но в устных беседах она использовала его, говоря, например, о психологическом климате и об особой атмосфере, которая присутствует в каждой школе. Например, мы с Людмилой Ивановной обсуждали идею Л. Н. Толстого, который говорил, что есть такой «дух школы», который ощущается, когда заходишь в школу. Представляется, что речь идет об эмоциональной атмосфере, которая является результатом, в первую очередь, построенных отношений. В трудах Л. И. Новиковой есть несколько таких отсылок.

Уважение к личности ученика: Л. И. Новикова всегда подчеркивала важность уважения к индивидуальности ребенка и его свободе выбора, которая является основой для построения доверительных отношений между учителем и учеником.

Понимание психологических особенностей развития: Л. И. Новикова писала о том, что каждый возрастной период характеризуется своими психологическими особенностями, которые необходимо учитывать в образовательном процессе, как фундамент построения эффективных отношений, адекватных возрасту и развитию ребенка.

Создание благоприятной психологической атмосферы: для успешного обучения и воспитания необходимо создать благоприятную психологическую атмосферу, где ребенок чувствует себя уверенно и комфортно. Это является ключевым элементом педагогики отношений.

И, конечно, необходимо упомянуть развитие Л. И. Новиковой системного подхода к воспитанию, к изучению проблем формирования личности, ее морального развития и пр., что непосредственно связано с построением здоровых отношений в образовательной среде.

История нашего погружения в изучение понятия «педагогика отношений» началась с трудов Нэлли Петровны Анিকেевой. Она буквально подразумевала под отношениями благоприятный эмоционально-психологический климат и его характеристики: оптимизм, радость общения, доверие; чувство защищенности, безопасности, комфорта, взаимной поддержки; теплоту и внимание в отношениях; межличностные симпатии; открытость коммуникации; уверенность; бодрость [2]. На заре наших исследований мы говорили больше об эмоционально-психологическом климате. Тогда впервые у нас возник термин «педагогика отношений»,

но как научный термин он не был использован.

Необходимо упомянуть исследования отношений, которые ведутся в психологии. Психологи рассматривают отношения «по поводу»: к себе, к людям, к миру. Исследования В. Н. Мясищева [8] были связаны с тем, как влияют отношения на психические процессы человека, как определенный уровень и качество взаимоотношений вокруг него связаны с невротическим образованием личности. Вывод однозначен: невроз у личности рождает только отношения. Деятельность невротизировать не может. Деятельность можно видоизменять: инструменты, цель, саму деятельность. Отношения менять трудно. Уйти из отношений (например, из семейных отношений, если это родительская семья) часто невозможно. И. А. Баева [3] утверждает, что психологическая безопасность образовательной среды — это прежде всего доверительные безопасные отношения.

Что нас еще привлекло в точках зрения разных авторов — это вопрос о том, что важнее: чтобы хорошо учить, надо строить хорошие отношения, или создаешь хорошие отношения — и дети начинают хорошо учиться, т.е. отношения ведут за собой развитие. В одной из работ А. М. Сидоркина, который много занимается проблемой *learning relations* — «обучающих отношений», есть вопрос, отличаются ли от «хороших образовательных отношений» просто «хорошие отношения» [13]. У С. Д. Полякова достаточно много контекстов, связанных с отношениями. Вот, например, вопрос, что важнее в педагогическом процессе: качества личности или отношения [12]?

В своих исследованиях «воспитывающие отношения» мы характеризуем через следующие основные параметры:

это «эмоционально безопасные отношения, в которых личности эмоционально комфортно, не страшно;

это развивающие отношения, задающие лучшие эталоны, формирующие поступки, поведение;

это отношения притягательные, значимые.

Таким образом, в понятие «воспитывающие отношения» вносится, прежде всего, позитивный смысл. Воспитывающими мы считаем взаимоотношения, которые создают и реализуют условия для эффективного воспитательного влияния, дающего в сжатые сроки положительный результат, без использования императивной педагогики. Это отношения формирующие и позитивно развивающие, создающие условия для развития и воспитания лучшего в личности ребенка в короткие

сроки. Погружение в такие отношения само по себе планомерно и целенаправленно влияет на сознание и поведение личности, зарождает позитивные установки, воспитывает ценностные позиции, рождающие определенность и привязанности, развивает личность и формирует ее внутренние гуманистические ориентиры» [7].

Многое в наших исследованиях педагогики отношений опирается на результаты социологических исследований. Я передаю слово Николаю Николаевичу, т.к. его направление профессиональных интересов связано с социологией.

Киселев Н. Н.: Добрый день, коллеги. Помимо обобщения нашего индивидуального профессионального опыта, помимо исследований Л. И. Новиковой и коллег, к размышлениям по поводу педагогики отношений нас в определенной степени подтолкнули результаты масштабного кросс-культурного исследования о том, что делает человека счастливым. Было предложено множество вариантов, среди них власть, деньги, отношения, карьера. Большинство людей в большинстве стран, в том числе в России, считают, что счастливым человека делают отношения.

Существуют и другие социологические, психологические лонгитюдные исследования отношений, которые, на наш взгляд, имеют для педагогики большой объяснительный потенциал:

Теория (доктрина) человеческих отношений Э. Мэйо (1924 г. — исследования на текстильных предприятиях по поводу текучести кадров: люди не уходили на более лучшие условия труда и оплаты, если в прежнем коллективе складывались хорошие отношения, в других случаях высокая текучесть);

Теория социальных систем Никласа Лумана — социальная система — это прежде всего воспроизводство коммуникаций, заданных моделей.

В контексте педагогики отношений следует упомянуть т.н. «Гарвардское исследование», которое было начато Р. Уолдингером в 1938 г. и длилось 75 лет. Основной вывод ошеломительно прост — счастливыми нас делают не карьера, деятельность или уровень достатка. Счастливыми и здоровыми (более долго живущими) людей делают хорошие отношения с другими людьми. Люди, которые крепче связаны с семьей, друзьями, обществом чувствуют себя счастливее. У людей, выбирающих изоляцию в отношениях, ухудшается здоровье и мозговая деятельность.

Ряд известных социологов (М. Мид, П. Донати) говорят о том, что в момент реализации отношений возникает еще добавленная социальная

ценность, как результат отношений (снятие страхов и неопределенности, мотивация ребенка к принятию модели отношений).

Результаты (около 10 лет) исследований страхов и опасений студентов первого курса НГПУ в первые дни учебы в вузе показывают, что около 60% студентов выражено опасаются проблем будущих отношений, в первую очередь с будущими сокурсниками, а также студентами старших курсов.

Киселева Е. В.: В НГПУ уже почти 10 лет мы проводим социологические исследования разных сторон студенческой жизни — например, изучаем страхи первокурсников [6], более 60% связаны преимущественно с отношениями в студенческой среде:

боюсь не прижиться в коллективе;

боюсь общения с малознакомыми людьми;

опасаюсь непонимания в группе;

боюсь будущих отношений с одногруппниками, старшекурсниками.

И примерно 23% — боязнь отношений с преподавателями. Ребят нигде не учили строить отношения. Эти результаты иллюстрируют важность педагогики отношений для сферы образования. Она формирует базу школы доверия, где ребенку эмоционально комфортно, где он не тратит усилия на защиту, где все силы идут на развитие, где благодаря педагогике отношений ребенок принимает и воспроизводит социальные коммуникации, модели и паттерны поведения, на основании которых он потом конструирует собственную повседневность и отношения. Если говорить о практическом применении — если педагог хочет быть таким агентом позитивных изменений для ребенка, нужно реализовать педагогику отношений.

В финале выступления мы уделим время ответам на вопросы, которые С. Д. Поляков задал нам перед сегодняшним выступлением.

Понятие отношений как педагогическое и как психологическое — в чем разница?

В психологии чаще всего рассматривают отношения по к себе, к людям, к миру. В педагогике, когда говорится об отношениях, чаще всего подразумеваются межличностные взаимоотношения. На наш взгляд, психология отношений пытается объяснить, что там происходит, а педагогика отношений отвечает на вопрос, как их построить.

Чем отличаются понятия «педагогика общения» и «педагогика отношений»?

Понятие «педагогика общения» редко встречается, чаще говорят о педагогическом общении (П. П. Кащенко, В. А. Кан-Калик, С. Д. Поляков и др.). Нам кажется, общение — это всегда и инструмент (инструмент построения отношений, приемы и различные коммуникационные навыки, которые помогают строить отношения), и показатель (по общению мы видим, что происходит в отношениях).

Педагогика отношений — подход или теоретическая концепция? Если это теоретическая концепция — каковы границы её применения?

Стройной концепции педагогики отношений мы не встречали, и диссертацию о концепции педагогики отношений как таковой еще никто не написал, поэтому пока трудно сказать, это подход или теоретическая концепция. Но очевидно, что педагогика отношений не универсальна, существуют границы ее применения.

Во-первых, что необходимо учитывать следующие социокультурные факторы.

Разнообразие культур и контекстов: педагогика отношений, основанная на ценностях индивидуальности и автономности, может не подходить для культур с более коллективистскими ценностями.

Разные возрастные группы: применимость к дошкольным и школьным возрастам отличается от работы с подростками или взрослыми.

Разные учебные дисциплины: ее эффективность может отличаться в зависимости от предмета и стиля обучения (например, в гуманитарных дисциплинах может быть более эффективной, чем в точных науках).

Во-вторых, реализация педагогики отношений зависит от таких личностных особенностей педагога, как эмоциональная зрелость, склонность к диалогу и сотрудничеству, наличие соответствующих компетенций. Педагогика отношений требует от учителя высокой степени самосознания, эмпатии и способности создавать безопасную среду для учащихся. При этом не все педагоги одинаково легко устанавливают доверительные отношения.

В-третьих, необходимо учитывать ограниченность времени и ресурсов: для создания прочных отношений требуется время и энергия, которых у педагога может не быть. Кроме того, в больших группах, в больших (по количеству детей) классах, сложнее обеспечить индивидуальный подход и создать близкие отношения. Препятствием могут также являться административные ограничения: системные требования и бюрократия.

И наконец, педагогика отношений может не соответствовать тради-

ционными подходам к обучению:

педагогика отношений может казаться менее эффективной в контексте стандартизированного тестирования и системы оценок, ориентированных на результаты;

в некоторых случаях подход, основанный на отношениях, может быть воспринят как недостаточно строгий и не требующий от учеников самостоятельности.

Если педагогика отношений — это основания для воспитательных практик, каковы её базовые формы и каким типам педагогов она подходит (и не подходит)?

В воспитательных практиках существует достаточно большой спектр применения форм взаимодействия, основанных на уважении, доверии и диалоге.

В диалогическом общении это:

открытый диалог, создание безопасной среды для открытого и честного обмена мнениями, где каждый может выразить свою точку зрения без страха осуждения;

совместное принятие решений, включение учеников в процесс принятия решений, касающихся их обучения и жизни в классе.

В совместной деятельности это:

проектные методы, где развиваются навыки сотрудничества, критического мышления и ответственности;

игровые методы, которые используются для обучения и развития социальных навыков, творческого мышления и командного духа;

групповые дискуссии и дебаты, стимулирующие активное мышление, развитие аргументации и диалога с различными точками зрения.

Кроме того, в практике мы всегда говорим о передаче ценностей. Это можно рассматривать как практическое применение педагогики отношений, т.к. формирование у ребенка ценностного отношения происходит в общении с педагогами, со значимыми взрослыми:

моделирование ценностного поведения: учитель является примером для учеников, демонстрируя уважение, ответственность, честность и другие важные качества;

обсуждение этических дилемм: стимулирование рефлексии на этические вопросы через обсуждение разных ситуаций и позиций;

вовлечение в общественно значимые проекты: участие в добровольческих акциях и проектах, способствующих развитию социальной

ответственности и взаимопомощи.

В таком взаимодействии большую роль играет сформированность в школе атмосферы доверия, которая является платформой отношений:

создание безопасного пространства: учитель создает атмосферу доверия и уважения, ученики чувствуют себя безопасно и могут открыто выражать свои мысли и чувства;

открытость к обратной связи: учитель готов слушать критику и принимать обратную связь от учеников, что позволяет улучшить учебный процесс и укрепить доверие;

поддержка и поощрение: учитель поддерживает учеников в их стремлениях и успехах, поощряя их развитие и самосовершенствование.

И напоследок мы хотим поделиться нашей идеей «Волны отношений», мы давно ее сформулировали и проверяли на разных коллективах [5].

Суть идеи: если мы создаем команду единомышленников, то, как правило, создаем ценностную платформу. Находим общие ценности и идеи, задаем определенный желаемый стиль отношений в ядре коллектива, в лидерской команде, как привлекательную модель «идеальных отношений» — формируем некое «мы». Создаем в коллективе нормы поддержки: на уровне деятельности страхуем, чтобы справился, и оказываем эмоциональную поддержку, если плохо или хорошо. Формируем традиции коллектива, об этом очень много было сказано в нашей научной школе. И тогда «волна отношений» докатывается до периферии коллектива, до тех, кто пока был в поле «один». Если эти механизмы применимы и используются, появляется единое «мы», в результате возникают:

эмоционально-благополучная среда;

ценностные эталоны;

генерация идей, креативность;

яркая событийная сфера;

развитие лидерского актива;

нахождение в режиме развития.

Вот наш ответ на вопрос о том, как практически можем это реализовать.

Селиванова Н. Л.: Спасибо, коллеги. Сейчас мы приступим к вопросам и обсуждениям. Безусловно, мы все помним, что В. В. Краевский говорил в связи с появлением «новых педагогов»: «Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальность» [9, с. 8]. Но мы понимаем, что «педагогика отношений» — это не название какой-то

особой педагогики, а, скорее, образ, уточняющий, о чём идёт речь.

Сафронова Е. М.: Исходя из определения понятия «педагогика отношений», речь вроде бы идет только об отношениях между субъектами. А не покрывает ли это определение также еще и область отношений к чему-то?

Киселева Е. В.: Да, здесь двусторонняя характеристика. Если формируются взаимоотношения, они принимаются и усваиваются в модели социальной коммуникации, и тогда начинают формироваться отношения «по поводу» (отношения к миру, к людям, к себе самому).

Киселев Н. Н.: Скажу еще об уровне воспитывающего влияния. Есть шкала влияния и реакции на влияние. Допустим, подчинение воспитанника — первый уровень, простейший. Второй уровень по этой шкале — это идентификация, человек более глубоко принимает то, что предлагается. И еще выше — уровень интериоризации, принятия ценностей и моделей. Вот эти вещи, на мой взгляд, надо учитывать, но они мало прописаны.

Сафронова Е. М.: В каком научном знании нуждается сегодня теория педагогики отношений, если ее можно назвать теорией? Какого научного знания недостает?

Киселева Е. В.: Нам представляется, педагогике отношений недостает концептуального подхода и доказательной базы. Пока это интуитивное знание. Мы, конечно, можем наблюдать результат, но следует учитывать и очень отдаленный результат. Если бы можно было на протяжении хотя бы 30 лет наблюдать за школой имени В. А. Караковского, где реализуется педагогика отношений, и какой-то другой школой, где она не реализуется, проследить результаты личностного развития выпускников, то исследование, вероятно, было бы более доказательным.

Александрова Е. А.: Вы говорили об уровнях педагогической поддержки. И я в силу моих научных исследований сразу подумала, что это об уровнях вовлеченности ребенка или преподавателя. Но оказалось, что уровни выделены по сферам: по деятельности, по эмоциональности. Поясните, пожалуйста.

Киселева Е. В.: Говоря об уровнях поддержки, мы сделали попытку осмыслить существующую практику работы с новичками или молодыми специалистами в сфере образования. Часто бывают ситуации, когда новичок считает, что он справится, но более опытные члены команды видят, что может не справиться, и обеспечивают *деятельностную* поддержку, страховку, чтобы ситуаций успеха было больше,

чем неудач или провалов. И второй уровень — это *эмоциональная* поддержка в радости и печали. Член коллектива начинает чувствовать тыл, защищенность: окружающим не безразлично, что с ним происходит. У нас в одном хорошем вожатском коллективе на новичков надевали майку с цыплятами, на которой написано: «Мы тупим и нам можно», то есть «не ругайте, мы молодые». И все понимали, что он только начал вожатскую деятельность, его надо поддержать. Человек не остается один на один со своими переживаниями и со своими задачами. Мы и успех с ним вместе переживаем, но в первую очередь боимся от неудачи. Но, может быть, вместо понятия «уровень» другое слово надо использовать — «вид» или «тип». Подумаем.

Щелина Т. Т.: У А. В. Мудрика в ранних работах есть определение личности как системы отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой [10]. Скажите, как вписывается в ваше выступление этот подход к определению личности.

Киселева Е. В.: Да, действительно, в работах Анатолия Викторовича есть интеграция психологического и педагогического, т.е. отношения «по поводу» и отношения «между». Мне кажется, в первых своих работах он в первую очередь писал про отношения. Поэтому одна из основ педагогики отношений — эти его работы, которые связаны с общением, с формированием отношений к миру и к себе, и отношений «между».

Щелина Т. Т.: Впоследствии — «межличностный механизм».

Киселева Елена Васильевна. Да, конечно. Спасибо. Замечательные эти ранние работы у Анатолия Викторовича. Все понятно, бери и применяй.

Селиванова Наталья Леонидовна. Коллеги, давайте переходить к обсуждению.

Поляков С. Д.: Выскажу три соображения общего характера.

Во-первых, недаром сегодня вспомнилось имя В. В. Краевского: мне кажется, что в педагогике остается серьезная методологическая проблема, что есть «педагогическая теория», что можно и что нельзя относить к педагогической теории. И в зависимости от ответа получается, что педагогику отношений возможно рассматривать как теоретическую концепцию либо как образ. То, что сказала Наталия Леонидовна про некий образ, мне достаточно близко, потому что я верю, что в науке образы процессов не менее важны, чем строгие понятия.

Второй момент. В теоретических основаниях на слайде, в списке фамилий не было одного имени, которое у меня сразу всплыло, как

только я начал читать тезисы. И пока вы сегодня все говорили, у меня все время это имя. Это не методика, а именно теоретическая концепция Игоря Петровича Иванова, ведь он шел от Мясищева, и там совершенно точный перевод психологических идей Мясищева. Педагогический, вполне авторский заход, — и «переключка» не в коммунарской методике, а именно с теоретическими вещами. Мне кажется, это важно.

И в-третьих. Мы в разное время обсуждали подходы к качествам педагога, который эмпатичен, думающий и так далее, они все правильные. Для пяти процентов педагогов и для пяти процентов педагогических ситуаций. В обычных массовых педагогических ситуациях происходит совсем не это, и отсюда мой вопрос про границы. Надо думать и про массовую практику, — какие в ней закономерности, в том числе педагогические.

Киселева Елена Васильевна. Конечно, с пятью процентами, может быть, не соглашусь, но массовая практика действительно несколько другая. Школьные учителя нам говорят: «Да, это все понятно, это все здорово. А делать-то что? Как это сделать?» Мое ощущение — что им не хватает инструментов. И понимание путей выстраивания отношений у них интуитивное.

Киселев Н. Н.: Разрешите добавить. С точки зрения социологии, есть одно такое небольшое спасение, которое несколько «мерцающе», что ли, появилось на горизонте — это «постмодерные ценности», т.е. ценности, которые придут за модерном, — и это ценность отношений. Есть надежда, что они увеличат эти проценты, если, конечно, действительно подтвердится, что мир движется туда, социальная система движется туда, а возможно, эти проценты увеличатся со временем.

Селиванова Н. Л.: В том, что коммунарскую методику И. П. Иванова используют только «пять процентов», есть и наша вина. Потому что, когда мы рассказываем про КТД, мы заканчиваем всё на организации деятельности и почти никогда не говорим о том, что для коммунарской методики принципиальным был второй шаг: работа с отношениями.

Демакова И. Д.: Я придаю очень большое значение тому, что сегодня происходит, мне кажется это событие значимым в жизни нашего совета, потому что мы говорим об очень серьезных и важных вещах. У меня с этой тематикой связана целая жизненная драма. Когда я писала кандидатскую диссертацию по формированию позиции, на предзащите меня раскритиковали, отложили защиту по одной причине. Мне сказали: «Мы не видим, где у вас теория отношений». Я вынуждена была

принять это замечание, потратила очень много времени на изучение работ Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, и мне это, несомненно, многое дало. В теории отношений очень важно, когда мы умеем соединить и педагогические, и психологические подходы, потому что в практической работе, конечно, мы не говорим, что сегодня занимаемся только психологией, а завтра только педагогикой. И поэтому мне показалось интересным, что мы говорим о формировании отношений к ценностям. Хочу подчеркнуть то, чем я очень много занималась. Мы готовы и способны сформировать ценностные отношения ребят к родине, к труду, к коллективу, к искусству, к продолжению образования и т.д. при одном обязательном условии: только если нам удастся сформировать позитивное отношение ребенка к себе — то есть рассказать ему, в чем он особенно силен, где его сильная сторона, где мы готовы его поддержать. Мне кажется, это очень перспективная вещь. В нашем Корчаковском лагере мы этим-то и занимаемся, готовим уже 33-ю смену.

Сафронова Е. М.: Коллеги, мне кажется, что актуальность поднятого вопроса сегодня совершенно бесспорна по ряду оснований.

Первое. В научной школе академика В. В. Серикова, к которой я принадлежу, выделялись в свое время закономерности и принципы личностно-ориентированного образования. И среди десятка этих закономерностей и принципов выделялся такой, может быть, не строго научно сформулированный постулат. Было сказано, что для личности нет ничего важнее, чем отношения с другими. И личностно-ориентированное образование именно этим всегда и руководствовалось.

Второе. Сегодня важно обращение к понятию «эмоционально-безопасное отношение». Потому что в практике с этим сложно на всех уровнях. Оно точно связано с современным явлением, которое в педагогике называется «социальной инклюзией». Вот когда отношения будут небезопасными, потребуется исследование в области социальной инклюзии. Именно инклюзии. А они уже имеют место.

Третье. В теории личностно-ориентированного образования разрабатывается понятие «текстуально-диалогическая технология» (С. В. Белова и др.). Речь о диалогических ситуациях разных типов (например, о ситуации взаимной договоренности), о технологиях создания таких ситуаций. Интересный термин и достаточно хорошо разработанный — «диалогическая компетентность педагога». Выделялись уровни эмоционального диалога, познавательного диалога, творческого диалога. Это тоже касается,

на мой взгляд, обсуждаемой проблематики, педагогики отношений.

Щелина Т. Т.: Дорогие коллеги, пока слушала всех, размышляла и пришла к выводу, что в педагогике термин «отношения» является и средством, и условием, и результатом нашей профессиональной деятельности. Во-первых, почему отношения — средство? Потому что ребенок дает свою первую реакцию на эмоциональные отношения мамы либо лиц, ее заменяющих. Не случайно дети, испытывающие депривацию, развиваются значительно медленнее и с большими проблемами. Отношения в семье, — это средство освоения социального опыта и формирования личности, они воспроизводятся впоследствии во взрослом возрасте.

Второй момент. В теории воспитательных систем мы рассматриваем отношения, которые складываются в деятельности, как условия развития личности, группы и коллектива.

И, наконец, результат. Я не случайно задала вопрос про терминологию А. В. Мудрика. Результатом будет система отношений к миру, с миром, к себе и с самим собой. Через представление о том, что я значу и как я выстраиваю свою жизнь в окружающей среде. Всем большое спасибо, уважаемые коллеги.

Селиванова Н. Л.: То, о чем говорили сегодня уважаемые докладчики, — это некая идеальная модель. Возможно, поэтому она касается только пресловутых пяти процентов. Как говорится, педагоги — великие сказочники. Но, знаете, это, по-моему, как раз тот случай, когда процесс не менее важен, чем результат. То есть, чем больше мы об этом говорим, чем больше мы пытаемся делать в этом направлении, тем быстрее нам удастся преодолеть эти «пять процентов».

Список литературы

1. Аникеева Н. П. Организация психологического климата в детском коллективе // Воспитательная работа в школе. 2009. № 3. С. 69–75.
2. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить // Экопсихологические исследования: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6. С. 280–284.
4. Голованова И. И., Донецкая О. И. Педагогика сотрудничества: конспект лекций. Казань, 2014. 127 с.
5. Киселев Н. Н., Киселева Е. В. «Волна отношений» как мягкий метод управления в педагогическом процессе // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования / Под ред. Н. Н. Михайловой, И. В. Хромовой. Москва: Пробел-2000, 2017. 392 с. С. 59–65.
6. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Межличностные отношения как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды // Сибирский педагогический журнал.

2014. № 6. С. 36–39.

7. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Экспертиза процесса воспитания в условиях «текучей» современности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (137). С. 39–42.

8. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М.: Академия, 2003. 256 с.

9. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих. М.: Просвещение, 1990. 189 с.

10. Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Модэк МПСИ, 2004. 158 с.

11. Педагогика сотрудничества. Манифест. М.: Первое сентября, 2016. 22 с.

12. Поляков С. Д. Социокультурные вызовы современной школе: опыт феноменологического анализа // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 2 (18). С. 11–18.

13. Сидоркин А. М. Нерыночная экономика школы // Народное образование. 2008. № 10. С. 223–231.

References

- Anikeeva N. P. Organizaciya psihologicheskogo klimata v detskom kollektive // Vospitatel'naya rabota v shkole. 2009. № 3. S. 69–75. [In Rus].
- Anikeeva N. P. Psihologicheskij klimat v kollektive. M.: Prosveshchenie, 1989. 223 s. [In Rus].
- Baeva I. A. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: kak ee sozdat' i izmerit' // Ekopsihologicheskie issledovaniya: ekologiya detstva i psihologiya ustojchivogo razvitiya. 2020. № 6. S. 280–284. [In Rus].
- Golovanova I. I., Doneckaya O. I. Pedagogika sotrudnichestva: konspekt lekcij. Kazan', 2014. 127 s. [In Rus].
- Kiselev N. N., Kiseleva E. V. «Volna otnoshenij» kak myagkij metod upravleniya v pedagogicheskom processe // Social'noe partnyorstvo: pedagogicheskaya podderzhka sub'ektov obrazovaniya / Pod red. N. N. Mihajlovoj, I. V. Hromovoj. Moskva: Probel-2000, 2017. 392 s. S. 59–65. [In Rus].
- Kiseleva E. V., Kiselev N. N. Mezhlchnostnye otnosheniya kak resurs emocional'noj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 6. S. 36–39. [In Rus].
- Kiseleva E. V., Kiselev N. N. Ekspertiza processa vospitaniya v usloviyah «tekuchej» sovremenosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 4 (137). S. 39–42. Kiseleva E. V., Kiselev N. N. Ekspertiza processa vospitaniya v usloviyah «tekuchej» sovremenosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 4 (137). S. 39–42. [In Rus].
- Kraevskij V. V. Obshchie osnovy pedagogiki. M.: Akademiya, 2003. 256 s. [In Rus].
- Mudrik A. V. Vremya poiskov i reshenij, ili Starsheklassnikam o nih samih. M.: Prosveshchenie, 1990. 189 s. [In Rus].
- Myasishchev V. N. Psihologiya otnoshenij: Izbrannye psihologicheskie trudy / Pod red. A. A. Bodaleva. M.: Modek MPSI, 2004. 158 s. [In Rus].
- Pedagogika sotrudnichestva. Manifest. M.: Pervoe sentyabrya, 2016. 22 s. [In Rus].
- Polyakov S. D. Sociokul'turnye vyzovy sovremennoj shkole: opyt fenomenologicheskogo analiza // Nprerivnoe obrazovanie: XXI vek. 2017. № 2 (18). S. 11–18. [In Rus].
- Sidorkin A. M. Nerynochnaya ekonomika shkoly // Narodnoe obrazovanie. 2008. № 10. S. 223–231. [In Rus].

Сведения об авторах

Киселева Елена Васильевна — доктор педагогических, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», ORCID: 0000–0002–7570–8121, г. Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: elena_mig@mail.ru

Киселев Николай Николаевич — кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по молодежной политике и воспитательной работе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», ORCID: 0000-0003-3537-1935, г. Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: nikolai_kiselev@mail.ru

Селиванова Наталия Леонидовна — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель лаборатории развития содержания воспитания и социализации Центра воспитания и развития личности РАО ORCID0000-0001-6654-5992, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: nselivanova2000@mail.ru

Information about the authors

Elena V. Kiseleva — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University ORCID: 0000-0002-7570-8121, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: elena_mig@mail.ru

Nikolay N. Kiselev — Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Vice-Rector for Youth Policy and Extracurricular Activities, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID: 0000-0003-3537-1935, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: nikolai_kiselev@mail.ru

Natalia L. Selivanova — Academician of the RAE, Dr. Sc. (Education), Professor, Scientific Director of the Laboratory for the Development of the Contents of Education and Socialization of the Center for Education and Personality Development of the Russian Academy of Education, ORCID0000-0001-6654-5992, Moscow, Russian Federation, e-mail: nselivanova2000@mail.ru



УДК

Партнерство семьи и школы в контексте цифровой трансформации общества

Бермус А. Г.¹, Дутова Е. В.²^{1,2} ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация. В публикации рассматриваются взаимоотношения семьи и школы, семьи и государства в исторической ретроспективе, а также в условиях цифровой трансформации общества и образования. Описываются особенности и характер влияния процесса цифровизации на воспитание и обучение, включая такие позитивные и негативные явления, как распространение массовых политико-образовательных проектов, трансформация традиционных семейных ценностей, борьба с квадроберством и пр.

Ключевые слова: воспитание, семья и школа, семья и государство, партнерство семьи и школы, цифровая трансформация, цифровое общество, доцифровое общество, трансформация ценностей.

Family-School Partnership in the Context of Society Digital Transformation

Bermus Alexander G.¹, Dutova Elena V.²^{1,2} Southern Federal University

Abstract. The publication examines the relationship between family and school, family and the state in historical retrospect, as well as in the context of the digital transformation of society and education. It describes the features and nature of the influence of the digitalization process on education and training, including such positive and negative phenomena as the spread of mass political and educational projects, the transformation of traditional family values, the fight against quadroberism, etc.

Keywords: education, family and school, family and state, family and school partnership, digital transformation, digital society, pre-digital society, transformation of values.

Цель настоящего исследования — выявить, как изменяются взаимные отношения семьи, школы и государства в современном информационном обществе.

Отношения семьи и школы исторически есть одна из самых проблемных зон отечественной истории и культуры последних двух веков. Так, Александр Сергеевич Пушкин в своей знаменитой статье «О народном воспитании», написанной вскоре после Декабрьского восстания в 1826 году, отчетливо формулирует нетерпимое отношение к домашнему воспитанию:

«В России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное; ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем. Воспитание в частных пансионах не многим лучше; здесь и там оно кончается на 16-летнем возрасте воспитанника. Нечего колебаться: во что бы то ни стало должно подавить воспитание частное... Надлежит всеми средствами умножить невыгоды, сопряженные с оным (например, прибавить годы унтер-офицерства и первых гражданских чинов)».

Иными словами, все опыты взаимных отношений людей, истинной чести и нравственности связываются только и исключительно с государственными (правительственными) институциями.

Напротив, Василий Александрович Сухомлинский во второй половине XX века высказывает мысли, прямо противоположные ценностному отношению к семейному воспитанию:

«Главный смысл и цель семейной жизни — воспитание детей. Главная школа воспитания детей — это взаимоотношения мужа и жены, отца и матери... Какая бы у вас ответственная, сложная, творческая работа ни была на производстве, знайте, что дома вас ожидает еще более ответственная, более сложная, более тонкая работа — воспитание человека».

Подобная противоположность точек зрения на роль и место семейного воспитания, а также на его связь с воспитанием в «официальных институциях» (школах, лицеях и др.) отражает не только и не столько личные взгляды выдающихся деятелей русской культуры, сколько различия в исторических контекстах. А. С. Пушкин адресует своё послание молодому императору Николаю I, искренне рассчитывая на то, что новый государь приложит все силы к тому, чтобы вырвать Российскую Империю из архаичной традиции, сохранявшейся в среде старого дво-

рянства, символически представленного Троекуровым в «Дубровском». Напротив, В. А. Сухомлинский говорит о живительной и спасительной роли воспитания детей для послевоенного поколения семей, испытывавших горе потерь и утрат, разрушение семейного быта и традиций, и ищущих себя во всё более ускоряющемся мире.

По сути, за этим противоречием мы видим две логики — ранней модернизации, видевшей в традиционной семье дикость и бескультурие, и позднего модерна, ищущего новые опоры для человеческого существования в захваченном радикальными трансформациями обществе. Эти изменения накладываются на изменения самого института семьи и всего общества в целом [9, 10].

Проблемы взаимоотношений семьи и школы и, более конкретно, государства как основного института эпохи модерна, являющегося учредителем системы образования, оказываются тем сложнее, чем более сложной является роль самого государства в мире постмодерна [5]. Действительно, с одной стороны, государство по-прежнему оказывается главным носителем национального суверенитета, координатором социально-экономического развития общества, однако, с другой стороны, экономические возможности государства оказываются гораздо скромнее тех, которые были доступны на предыдущем этапе, когда прямыми конкурентами государств в сфере идеологического и экономического регулирования оказываются наднациональные органы глобального управления и транснациональные экономические корпорации. В этих условиях имеет смысл рассматривать взаимные и параллельные трансформации государства, семьи и образования, происходящие на фоне цифрового сдвига, визуализирующего «постмодернистскую» перспективу для мира. Исследования проблематики взаимоотношений семьи и школы посвящены публикации современных исследователей И. Ф. Дементьевой [6]; Е. Е. Андреевой [1]; В. С. Буровой [2]; А. М. Каменского [7]; Е. А. Петраш и Т. В. Сидоровой [11], в которых, помимо прочих проблем, в той или иной степени затрагиваются запросы и изменения, которые вносит в сферу образования и воспитания цифровое общество.

Мы живем в условиях быстрых перемен, характерных для информационного общества. Поэтому в первую очередь следует, вслед за В. В. Гриншкунном и Т. Н. Суворовой [4], отметить фундаментальное различие между процессами цифровизации и цифровой трансформации, наблюдаемыми в сфере образования. Первое из них, то есть

цифровизация, означает, по сути, изменение технологического инструментария традиционных видов деятельности, например, замену печати на печатной машинке — набором текстов на компьютере с последующей распечаткой. Совершенно очевидно, что цифровизация позволяет сокращать затраты и оптимизировать уже имеющиеся процессы. Так, печатная машинка может обеспечить не более 3–4 экземпляров текста, в то время как набранный и сохраненный на электронном носителе текст может быть воспроизведен в любом количестве копий. В то же время цифровая трансформация представляет собой гораздо более фундаментальные изменения, содержание которых определяется возникновением новой ценностной и процессной модели общественной жизни: например, театральные и даже кино-представления сменяются иммерсивными технологиями и использованием виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности, что дает совершенно новый уровень погружения и проживания сюжетов в новых цифровых средах в сочетании с соответствующими изменениями восприятия.

Цифровая трансформация экономики и образования задает множество новых разрывов и противоречий, неизвестных в предыдущей эпохе. В частности, актуализируются межпоколенческие противоречия, приобретающие характер антропологических различий (недаром, в общественном сознании закрепились антропонимы, связанные с различными статусами в цифровом мире — цифровые аборигены и цифровые мигранты). Параллельно с этим происходят множественные разрывы по степени доступности различных платформ и сетей (например, в связи с теми или иными политико-идеологическими обстоятельствами); наконец, в цифровых средах возникают новые модели социального общения и взаимодействия, не имеющие прецедентов в доцифровых обществах.

Прямым следствием подобных трансформаций становится политика «расшколивания» («дескулинг») [12] и явление «карнавализации», связанные, с одной стороны, с расширением возможностей социального образования и воспитания, а с другой, со снижением значимости школы и системы образования в целом, как социального института и социального лифта. При этом следует отметить, что политико-идеологический выбор лишь придает некоторые риторические краски к этой установке, но не меняет ее ценностные основания. В обществе борются разнонаправленные тенденции. Так, для «либеральной» тенденции характерно то, что авторитет школы снижается в силу ее неспособности в должной

мере обеспечить индивидуализацию и тьюторское сопровождение образовательных траекторий обучающихся. И напротив — в контексте «патриотической» тенденции статус школы и педагогических работников проблематизируется, но уже вследствие превращения школьных организаций в операторов массовых политико-образовательных и профориентационных проектов, таких как «Росдетцентр», «Движение первых», «Юнармия», «Билет в будущее», «Учитель для России», «Образование будущего», LifeCamp и т.д.

Указанные тенденции и диспозиции дополняются практически безраздельным господством негативной повестки относительно школы и ее взаимоотношений с семьей в СМИ: чаще встречаются сообщения о дефиците учителей и их перегрузке; недостатках преподавания и оценивания; общество будоражат кампании по противодействию кадровому (и применению соответствующих мер противодействия, например, наказания для родителей), опасности проникновения в школу деструктивных идеологий, неготовности школы к работе с асоциальными семьями, мигрантами и т.д.

В результате парадоксальным следствием цифровой трансформации социальной среды оказывается запрос на возобновление наиболее радикальных домодерных практик, воспринимаемых как процесс архаизации [3, 8].

Таким образом, мы можем выразить возникшую ситуацию во взаимоотношениях между семьей и школой в виде сложного пространства выборов (Таблица 1), отражающего выборы между различными группами ценностей — личных, семейных, школьных и общественно-государственных. При этом выбор каждой из ценностей может быть сопряжен с движением в двух противоположных направлениях: индивидуализации и освобождения либо же, напротив, включению в систему вертикального государственно-общественного контроля.

Таблица 1. Пространство ценностных выборов во взаимоотношениях семьи и школы

Горизонталь выборов					Вертикаль выборов
Типы ценностей	«Я»-ценности	Семейные ценности	Общественные ценности	Ценности государства	Стремление к свободе и достижениям
					Стремление к контролю и управляемости

Сказанное выше позволяет по-новому взглянуть на перспективу разработки и реализации инновационных проектов в сфере отношений семьи и школы, включающих нормативно-правовой, исследовательский и проектный компоненты.

С точки зрения нормативно-правовых оснований, требуется рефлексия и реконструкция следующих аспектов:

1. Разработка новой нормативно-правовой базы поддержки семей и детей, находящихся в сложной жизненной ситуации
2. Обеспечение большей согласованности и ценностной гармонизации воспитания и социальной политики
3. Разработка и стандартизация образовательных программ «родительских университетов», работы консультативной службы и службы социально-педагогической поддержки семей.

Можно выделить три ключевых аспекта взаимодействия между семьей и школой в современных условиях: нормативно-правовой, исследовательских и проектный.

Нормативно-правовой аспект предполагает правовое обеспечение в решении актуальных проблем семьи и школы, включая актуализацию положений о семьях, находящихся в сложных жизненных ситуациях, конвергенцию воспитания и социальной политики; стандартизацию образовательных программ для родительских университетов, школ для родителей и т.д. В рамках данного аспекта правомерными являются следующие шаги:

- 1) разработка новой нормативно-правовой базы поддержки семей и детей, находящихся в сложной жизненной ситуации;
- 2) обеспечение большей согласованности и ценностной гармонизации воспитания и социальной политики;
- 3) разработка и стандартизация образовательных программ «родительских университетов», работы консультативной службы и службы социально-педагогической поддержки семей.

В логике *исследовательского аспекта* необходима реализация следующих стратегических мер и возможностей на исследовательском уровне:

- 1) междисциплинарные исследования семейных и этнокультурных традиций, выявление образов школы, учения, жизненных выборов в разных семьях и на разных этапах психосоциального развития ребенка;
- 2) комплексные исследования динамики показателей семейного благополучия;

3) Психолингвистические исследования ситуаций общения представителей семей и школ (в том числе, известная проблема «родительских чатов» и т.д.)

Наконец, *проектный аспект* взаимодействия семьи и школы в цифровую эпоху определяется следующими факторами:

1) подготовкой (повышением квалификации) педагогов и школьных администраторов по работе с семьями;

2) апробацией программ совместной профилактики негативного поведения и социально-педагогической поддержки обучающихся;

3) Организацией совместного культурного досуга семей и школы.

Более наглядно данные аспекты представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Три ключевых аспекта партнерства семьи и школы в условиях цифровой трансформации общества.

Нормативно-правовой аспект	Исследовательский аспект	Проектный аспект
— Актуализация положений о семьях, находящихся в сложных ситуациях; — конвергенция воспитания и социальной политики; — разработка и стандартизация образовательных программ поддержки родительского воспитания («Родительских университетов»)	— Исследования семейных и этнокультурных традиций, в т.ч. образов школы, образования, жизненных и профессиональных выборов в разных семьях; — комплексные исследования динамики показателей семейного благополучия; — междисциплинарные исследования ситуаций и практик взаимодействия семьи и школы (в т.ч. «родительских чатов» и т.д.)	— Подготовка и повышение квалификации педагогов и администраторов системы образования по работе с семьями; — организация совместного досуга семей; — массовые семейные программы профилактики негативного поведения

В целом, мы можем выделить следующие поля потенциально эффективного взаимодействия семьи и школы с использованием цифровых технологий:

1. Профорентация и профессиональное самоопределение обучающихся, в том числе, с использованием электронных игр и онлайн-тренажеров.

2. Онлайн дополнительное образование и НПО.

3. Сохранение и развитие традиционных семейных и этнокультурных ценностей, включая организацию совместных экспедиций по значимым местам, языковых и культурных практик и т.д.

4. Социально-психологическая поддержка «особого детства».

5. Организация и поддержка детско-взрослых досуговых сообществ (отдых на природе, экскурсионная и музейная деятельность и т.д.).

Таким образом, современные возможности, которые в контексте взаимодействия семьи и школы предоставляет цифровое общество, велики и разнообразны. Задача современных педагогов, а также родительского сообщества — в полной мере использовать потенциал цифровизации образования и цифровой трансформации общества в интересах развития личности и воспитания человека в свете сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Список литературы

1. Андреева Е. Е. Дефициты и перспективные направления партнерства школы и семьи: результаты прикладного исследования // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 8–20.
2. Бурова В. С. Цифровое сопровождение взаимодействия педагогов и родителей обучающихся начальной школы // Социально-политические исследования. 2023. № 4 (21). С. 156–171.
3. Верецагина А. В., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Трансформация семейно-брачных ценностей молодежи на Юге России: архаизация, традиционализация, модернизация? // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 2. С. 31–35.
4. Гришин В. В., Суворова Т. Н. Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2024. № 1. С. 95–110. doi:10.55959/LPEJ-24-0
5. Гранин Ю. Д. Национальное государство в эпоху постмодерна: угрозы и перспективы // Перспективы: электронный журнал. 2015. № 3. С. 5–19.
6. Дементьева И. Ф. Семья и школа: партнерство или противостояние? // Проблемы современного образования. 2014. № 5. С. 40–48.
7. Каменский А. М. Школа и родители: традиция, современность, перспектива // Вестник ОГУ. 2019. № 1 (219). С. 6–14.
8. Ламажаа Ч. К. Социальная архаизация постсоветской Тувы // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 124–129.
9. Мухамеджанова Н. М. Метамодернизм как культурная логика эпохи кризиса // Вестник ЧелГУ. 2021. № 5 (451). С. 77–83.
10. Мухамеджанова Н. М. Трансформации института семьи: от домодерна к метамодерну // Социодинамика. 2024. № 4. С. 42–52. doi:10.25136/2409-7144.2024.4.70603
11. Петраш Е. А., Сидорова Т. В. Виртуальные формы взаимодействия педагога с родителями в современной образовательной организации // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 5. С. 604–609.
12. Принципы образования будущего: карнализация, расколиствание и все учат всех [Электронный ресурс] // Новости образования НИУ ВШЭ. Интервью с О. Г. Прикотом. 3 сентября 2021. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/501877491.html> (дата обращения: 27.11.2024).

Сведения об авторах

Бермус Александр Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, bermous@sfedu.ru

Дутова Елена Валентиновна — Старший преподаватель, руководитель Дирекции дополнительных программ Южного федерального университета, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Information about Authors

Bermus Alexander G. — Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, bermous@sfedu.ru

Dutova Elena V. — Senior Lecturer, Head of the Directorate of Additional Programs of the Southern Federal University, Applicant of the Department of Education and Pedagogical Sciences, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia



УДК37:005.6(470–43)

Профессиональные династии как средство развития межпоколенческих отношений в современных условиях

Кашаев А. А.

ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»,

***Аннотация.** Изучение формирования единого образовательного пространства российской школы в его полиструктурности и полисубъектности требует особого внимания к условиям интеграционных процессов и к механизмам взаимодействия их участников. В статье рассматривается место профессиональных семейных династий в развитии межпоколенческих отношений, значительно влияющих на пространственный образ системы общего образования страны. Анализ современной теории и практики по обозначенной теме, определение круга возникающих здесь противоречий позволили выявить проблему исследования: при каких условиях такие династии являются фактором усиления единства. Раскрыты возможности династий в укреплении и приумножении личностных и профессиональных связей субъектов — участников образовательных отношений. Решение проблемы исследования в парадигме необходимости выполнения важнейшей задачи — сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей — потребовало доказательства гипотезы, согласно которой профессиональные династии, развивая межпоколенческие отношения, выступают одним из факторов формирования единого образовательного пространства системы общего образования России. Проведенный анализ подтвердил выдвинутую гипотезу.*

***Ключевые слова:** профессиональные династии, межпоколенческие отношения, единое образовательное пространство, общее образование.*

Professional dynasties as a means of developing intergenerational relations in modern conditions

Andrey A. Kashaev

Ryazan Institute for Educational Development,

***Abstract.** The study of the formation of a unified educational space of the Russian school in its polystructure and polysubjectivity requires special attention to the conditions of integration processes and to the mechanisms of interaction of their participants. The article examines the place of professional family dynasties in the develop-*

ment of intergenerational relations, which greatly influence the spatial image of the country's general education system. The analysis of modern theory and practice on the designated topic, the definition of the range of contradictions arising here, allowed us to identify the problem of research: under what conditions such dynasties are a factor in strengthening unity. The possibilities of dynasties in strengthening and multiplying personal and professional ties of subjects participating in educational relations are revealed. Solving the problem of research in the paradigm of the need to fulfill the most important task — the preservation of traditional Russian spiritual and moral values — required proof of the hypothesis that professional dynasties developing intergenerational relations, act as one of the factors in the formation of a unified educational space of the Russian general education system. The fulfilled analysis allowed us to conclude that the hypothesis put forward is legitimate and confirmed.

Keywords: professional dynasties, intergenerational relations, unified educational space, general education.

Исследование процессов формирования и развития единого образовательного пространства современной школы требует сосредоточения особого внимания на глубинных явлениях, существо которых позволяет установить те резонансные социальные факторы и механизмы, благодаря которым интеграционные процессы проявляют себя во времени и пространстве, повышая качество результатов полисубъектного и поликультурного взаимодействия. И здесь культура и традиции российского народа во многом обуславливают личностные, компетентностные и профессиональные аспекты деятельности участников образовательных отношений.

Необходимость сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе через «совершенствование форм и методов воспитания детей и молодежи», закреплённая в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809, усилена цивилизационным и экзистенциальным характером основных идей Года семьи [15, 17].

Ячейка общества, состоящая из детей-учащихся и их родителей — участников образовательных отношений, способна создать условия для такого уровня межпоколенческого общения, при котором качество культуросообразного отклика в системе социального взаимодействия станет проводником решения важнейших государственных мировоззренческих задач, обусловит развитие культуры общества в целом. При этом влияние семьи на систему школьного образования, представляющую собой неотъемлемую часть социального уклада государства, трудно оспорить.

Роль семьи по отношению к школьному укладу и развитию общеобразовательной организации в целом объективно может быть значительно усилена, если внутри ячейки укрепляются межпоколенческие отношения, формирующиеся на протяжении длительного времени в профессиональных династиях. Они создают условия для передачи системы духовно-нравственных ценностей, жизненного и профессионального опыта уже во время обучения подрастающего поколения на этапе школьного образования.

Рассмотрение формирования единого образовательного пространства современной российской школы в качестве одного из государственных приоритетов вызвано тем, что открытость системы управления качеством общего образования, в которой имеют место множественные связи, способна обеспечить такой уровень межсубъектного взаимодействия и развития, при котором общее образование достигает своих целевых установок. Безусловно, реализацию крупнейших проектов в области оценки и совершенствования качества образования невозможно представить без большого количества участников с определённой каждому ролью и возможностями. Положительный прогноз относительно их субъектной устойчивости и стабильности в проявлении их внутренних качеств по отношению к внешней системе взаимодействия даёт основание делать выводы о той роли, которые они играют в социальных процессах. В круг подобных участников входит и родительское сообщество. Так, федеральный проект адресной помощи школам с низкими образовательными результатами «500+» (с 2020 по 2022 год), направленный на выполнение одной из национальных целей развития России — «вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования», фактором риска обозначил «проблемы с вовлечённостью родителей» в образовательный процесс [16, 8]. В связи с этим, задачей общеобразовательных организаций, переходящих в эффективный режим работы, стало преодоление или минимизация данного негативного фактора. Кроме того, проект «Школа Министерства просвещения Российской Федерации» предполагает тесную работу с родителями в вопросах профилактики ряда негативных социальных явлений и в формировании благоприятного школьного климата [12]. Среди семей, участвующих в деятельности школы, особое место принадлежит профессиональным династиям.

Профессиональная династия — самоорганизующееся сообщество,

социальное проявление которого обусловлено, с одной стороны, близко-семейными отношениями, а, с другой, — общей для всех участников профессиональной деятельностью.

Как правило, этапами становления профессиональных династий являются: появление родоначальника династии, возникновение собственно династии и расширение многопоколенной династии (три поколения и более) [1, с. 221–222].

Важно понять, за счёт чего профессиональные династии способны вывести межпоколенческие отношения на качественно новый уровень, проявлением которого станет укрепление мировоззренческих, духовно-нравственных и ценностных оснований системы общего образования России в процессе её формирующегося единства.

Очевидно, что отношения в профессиональных династиях имеют свои особенности, как и сущность самих династий. Ряду аспектов межпоколенческих отношений, воспитательному потенциалу семьи посвящены научные труды М. А. Абрамовой, Г. С. Гончаровой, М. Е. Денищенко, Г. Е. Котьковой, С. П. Машовец, Л. М. Митиной, В. Г. Москвина, Н. Б. Москвиной, Н. У. Ярычева.

Концептуальные основы изучения профессиональных династий отражены в работах О. Г. Антоновой, А. В. Антоновой, Е. В. Антонова, Л. В. Клименко, И. В. Мостовой, О. Ю. Посуховой, А. Т. Ташпековой, А. И. Черевковой.

Влияние педагогических династий на профессиональный выбор подрастающих поколений раскрывается в работах А. А. Шаронова и А. Р. Шигаевой. Месту семьи в развитии межличностных отношений посвящены исследования Е. В. Щаниной и И. А. Гладковой.

Образовательное пространство в его поликультурной обусловленности рассмотрено в трудах В. П. Борисенкова и О. В. Гукаленко.

Теоретический анализ обозначенной здесь тематики, а также обобщение имеющейся практики позволили сформулировать некоторые противоречия, обусловившие проблему настоящего исследования. С одной стороны, вопросы, связанные с межпоколенческими отношениями, получили широкое освещение в социологии и педагогике, с другой стороны, имеется потребность в более глубоком изучении профессиональных династий как одного из стимулов развития данного вида отношений. Противоречие существует также и в том, что в исследованиях, отражающих вопросы воздействия профессиональных династий на единство

пространства современной системы общего образования России, главным образом рассматриваются педагогические династии. Между тем большой научный интерес представляют и другие профессиональные династии, независимо от рода их деятельности. Следовательно, имеет место потребность в большей конкретизации механизмов данного социально-профессионального явления.

Недостаточное понимание места профессиональных династий с их потенциальной возможностью активно передавать традиционные российские духовно-нравственные ценности посредством устойчивых межпоколенческих отношений, укрепляемых в поле не только личного, но и профессионального взаимодействия, в формировании единства образовательного пространства современной школы с целью достижения ею искомым показателей, обуславливает *проблему* настоящего исследования: каковы условия, при которых профессиональные династии становятся фактором укрепления интеграционных процессов в отечественном образовании.

Объектом настоящего исследования являются профессиональные династии, а предметом выступает их роль в формировании единого образовательного пространства и развитии межпоколенческих отношений.

Методологическую основу настоящего исследования составляют системный, целостный, пространственный, культурологический, аксиологический и синергетический подходы, необходимые для изучения социально-педагогических процессов в формирующемся единстве образовательного пространства современной российской школы. Системный и целостный подходы позволили рассмотреть закономерности исследуемых процессов взаимодействия основных участников образовательных отношений, их взаимовлияние в среде общего образования. Пространственный подход способствовал исследованию внутрисистемных и внешних связей, их созависимость. С помощью культурологического и аксиологического подходов были определены ценностные основания межпоколенческих отношений, формирующих такие характеристики личности подрастающего поколения, которые обуславливают устойчивость социальных и профессиональных связей в образовательном пространстве. Синергетический подход позволил рассмотреть социально-педагогические процессы в профессиональных династиях и образовательном пространстве как открытых самоорганизующихся системах.

Для достижения цели настоящего исследования использовались теоретические (анализ, синтез, обобщение, аналогия) и эмпирические методы (изучение нормативно-правовых документов, научной литературы, результатов экспериментальных исследований по проблеме).

Рассмотрение проблемы межпоколенческих отношений широко представлено в ряде научных исследований. В них раскрывается важность семьи как социального явления, определяющего уровень культуры человека, основы личностного развития ребёнка, формирующего систему его собственных отношений с кругом его общения и обеспечивающего их качественное развитие.

По мнению Н. У. Ярычева, «в рамках теории поколений можно выделить социально-психологические механизмы формирования персонального обмена социальным опытом», которые детерминируют идентичность членов поколенных общностей [21, с. 180]. При этом «ключевым социальным средством, предназначенным для решения проблемы социального наследования, является целенаправленная воспитательная деятельность с её неотъемлемой составляющей — образованием» [21, с. 181].

Отсюда значимое место в достижении устойчивости социальных систем принадлежит образовательным организациям, способным обеспечить качественное сопровождение участников образовательных отношений. Подобное сопровождение, по оценке Г. Е. Котьковой, «формирует личностную, семейную и нравственную культуру, решает воспитательные задачи» [6, с. 33]. Таким образом, подчёркивается значение в том числе школьной образовательной среды, в которой триединство обучающегося, педагога и родителя способно достигать высокого уровня эффективности образовательной системы с точки зрения определяемых государством задач по формированию «высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях межнационального народа Российской Федерации» [13].

Превалирующее значение социально-этических норм в смысловом содержании межпоколенческих отношений позволяет акцентировать внимание на особой важности традиционных российских духовно-нравственных ценностей как мировоззренческой основы, способствующей достижению обозначенного здесь российского национального воспитательного идеала, для системы образования. Их можно рассматривать

как определённую смысловую константу межпоколенческого общения.

Говоря о кризисе отношений и о межпоколенческом разрыве как о фундаментальной психологической проблеме, Л. М. Митина раскрывает условие, при котором последствия этого разрыва могут в определённой степени нивелироваться за счёт передачи и усвоения социального опыта от одного поколения к другому и преемственности поколений: «глубокое осознание смысла культурно-исторического содержания, полученного от предыдущих поколений, и нового современного содержания, приобретённого в личном опыте» [9, с. 5]. Описание сути данного механизма, позволяющего обеспечить личностное и профессиональное развитие поколений, также подтверждает возможности его успешной реализации в системе образования.

Аналогичной позиции придерживается М. Е. Денищенко, подчёркивая то, что диалог поколений является диалогом культур. Последний представляет собой форму существования культуры, «которая не может развиваться вне культурного взаимодействия и обмена, в том числе межпоколенческого» [4, с. 190].

Ряд авторов, не умаляя влияния системы образования, выделяют особую роль семьи, закладывающей духовно-нравственные основы личности. В частности, Г. С. Гончарова и М. А. Абрамова, анализируя уровень социокультурной адаптации молодёжи, устанавливают его зависимость от уровня позитивности внутрисемейных межпоколенческих отношений [2, с. 110].

Таким образом, позиция большинства авторов едина в том, что гармоничные межпоколенческие отношения обуславливают поступательное развитие общества и обеспечивают социальную преемственность и стабильность. Это особенно ценно на фоне постоянных изменений и в условиях агрессивного проявления инфосферы, способной дестабилизировать процессы преемственности в межпоколенческих отношениях.

Поскольку наличие межпоколенческих отношений характеризует открытые самоорганизующиеся системы, нельзя не согласиться с Н. Б. Москвиной, С. П. Машовец и В. Г. Москвиным в том, что связь в этих отношениях не линейна [10, с. 116]. И идеализировать их не приходится, поскольку противоречия, которые могут проявляться в отдельных семьях, имеют явно деструктивный характер не только во внутреннем плане, но и во внешней среде. В связи с этим для понимания природы влияния на данные отношения необходимо проанализировать

те факторы, учёт которых будет способствовать выполнению миссии межпоколенческого взаимодействия в формировании единого пространства общего образования.

Здесь небезынтересен тезис Г. Е. Котьковой о том, что «эффективное воспитание и реальная социализация ребёнка в социокультурном пространстве возможны только при условии «следования рядом» с ним взрослого», где данное «следование» рассматривается как целенаправленно организованная деятельность — педагогическое сопровождение в обретении ценностно-смысловых ориентиров [7, с. 192].

Важным социальным явлением, оказывающим воздействие на качество межпоколенческих отношений, являются семейные династии. При этом более значимым потенциалом обладают профессиональные семейные династии, в которых межпоколенческие отношения качественно нового уровня обусловлены совокупностью межличностного и профессионального общения, распространённых во времени и пространстве. Е. В. Щанина и И. А. Гладкова выделяют в династиях такого типа преемственность профессии родителей, пример которых «оказывается наиболее важным фактором, оказывающим влияние на профессиональное самоопределение подрастающего поколения» [20, с. 46]. Можно предположить, что, развивая межпоколенческие отношения, профессиональные семейные династии, независимо от рода их деятельности, выступают одним из факторов формирования единого образовательного пространства, в том числе пространства современной школы.

Остановимся более подробно на проверке данной *гипотезы*.

А. И. Черевкова, проведя социологическое исследование, посвящённое формированию профессиональных династий в социально ориентированных профессиях, пришла к выводу о том, что на продолжение профессиональных династий влияют «родительское программирование на профессиональную преемственность, включающую наследование как профессиональных навыков, ценностей, так и социального капитала» [18, с. 122].

Можно говорить о профессиональных династиях как устойчивых группах социальной сферы, субъекты которой обладают потенциалом профессионального «воспроизводства» в связи с ранней профориентацией и профсоциализацией, начинающейся в семье. Положительный опыт, карьерные траектории и профессиональные связи старшего поколения, «следование рядом» родителей в вопросах выбора профессионального

пути обеспечивают ребёнку мотивационное поле, в котором формируется его собственная позиция относительно своего будущего. Это поле закрепляется и передачей родителями своих личных и семейных ценностных установок, позволяющих придать эмоциональную составляющую тому или иному выбору: в этом случае профессиональная деятельность стала ценностью семьи. При этом ребёнок, выбирая иной род деятельности, часто руководствуется общими морально-ценностными установками родителей и иных близких родственников, выступающих для него примером отношения к своей работе, ответственности, трудолюбия и т.п.

Отсюда профессиональный выбор школьника во многом определяется: родительской позицией и влиянием, семейной традицией, внутрисемейным общением и совместными занятиями и т.п. [19, с. 88]. Особый эффект от общения ребёнка с родителями обнаруживается в том случае, если оно проходит в формате наставничества.

Особенности профессиональных династий позволяют им выступать активными субъектами образовательного пространства. Социальные эффекты, которые они проявляют, немаловажны для изучения предмета настоящего исследования, описаны И. В. Мостовой, О. Ю. Посуховой, Л. В. Клименко. Наряду с деструктивными характеристиками профессиональной династичности, заключающимися в том числе в архаичности закрепления преимуществ в социальной конкуренции, названы её положительные эффекты:

1. Создание опорной конструктивной сети взаимосвязей, которые противостоят внешнему разрушению системы социально-профессиональных статусов.

2. Передача и накопление трудового опыта и организационных приёмов, которые наделяют династии конкурентными преимуществами.

3. Сохранение и развитие профессионального характера человека благодаря династической поддержке опыта предшествующих поколений на достигнутом уровне, что обуславливает раннюю профессиональную социализацию нового поколения, формирование у него положительной профессиональной идентичности, интереса к профессии и к соответствию корпоративным стандартам [11, с. 77].

По мнению ряда исследователей, потребность в профессиональной династии «кроется в смысле человеческой жизни, стремлении сохранить накопленное и переданное тебе» [1, с. 227]. Исходя из опыта советского периода истории, «семейная преемственность выступала

фактором социально-экономической стабильности» [14, с. 140]. И сегодня профессиональные династии являются в определённой степени социально-стабилизирующим началом. Это подтвердило региональное исследование «Профессионально-ценностный потенциал традиционных семейных педагогических династий в формировании единого образовательного пространства», проведённое в 2024 году в Рязанской области. Респондентами из группы «Династии» были продемонстрированы более высокий уровень осознания семейных и профессиональных ценностей, преданность делу своей жизни и желание продолжить семейное дело.

Согласно опросам общественного мнения, количество россиян, выступающих за профессиональные династии, составляет в среднем 54% [14, с. 141].

Сегодня, как отмечают О. В. Гукаленко и В. П. Борисенков, «стоит задача разработать новую модель образования, которая отражала бы исторические, культурно-педагогические традиции страны, а также учитывала бы особенности и вызовы современной цивилизации» [3, с. 4]. Такая модель сегодня постепенно формируется в нашей стране в парадигме единого образовательного пространства. Оно представляет собой многоуровневую, полиструктурную, саморазвивающуюся систему, характеризующуюся открытостью, интеграцией формального и неформального взаимодействия участников образовательных отношений в образовательной среде, в которой присутствуют преемственность и гармоничное, взаимодополняющее функционирование составляющих системы, как в горизонтальной плоскости (внутри каждого ее уровня), так и в вертикальной (между ее разными уровнями) [5, с. 14].

Характеристики профессиональной династии соответствуют сущностным качествам единого образовательного пространства. Профессиональная династия, будучи субъектом образовательного пространства, состоит, в свою очередь, из своих собственных субъектов — представителей династии, которые как самоорганизующиеся системы действуют в режиме открытости и формального (профессионального) и неформального (личностного) взаимодействия. Представители династии передают свой опыт от старшего поколения к младшему, а развитие каждого происходит при взаимном дополнении друг друга ценностными установками, профессиональной и околопрофессиональной информацией. Последняя мотивирует каждого и является существенным фактором выбора ребёнком профиля обучения и своей профессиональной

траектории. Причём, если неформальное взаимодействие по вертикали отражает поле неформального профессионального общения, то взаимодействие по горизонтали — поле личностного общения.

Отсюда профессиональная династия является в определённой степени прообразом единого образовательного пространства, его относительно мотивированным микросоциумом и органично вписывается в него.

Оценка профессиональных династий в качестве одного из факторов формирования и укрепления единого образовательного пространства современной школы обусловлена наличием следующих обстоятельств:

1. Профессиональные династии, выводя на новый уровень качество межличностных отношений, являются носителями и проводниками общей духовно-нравственной основы государства, определяющей векторы развития системы общего образования, — традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе: гражданственности, созидательного труда, коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения, преемственности поколений.

2. Такие династии в лице обучающихся и, возможно, родителей являются участниками реализации и развития индивидуальных образовательных треков в рамках профильного обучения, требующих взаимодействия участников образовательных отношений в системе не только внутренних, но и внешних активных связей.

3. Мотивированные обучающиеся, в том числе представители династий, обуславливают решение более сложных педагогических задач, способствующих совершенствованию профессиональных и академических компетенций, а также качеств личности участников образовательных отношений, связывая последних с ведущими региональными и федеральными научно-методическими центрами, умножая систему связей в пространстве.

4. Они привержены в лице большей части своих представителей работать на своей малой родине, обеспечивая равномерность в распределении квалифицированных кадров по территории региона. Это касается главным образом педагогических династий, содействующих решению кадровой проблемы в общеобразовательных организациях муниципалитетов, отдалённых от центров регионов.

5. Профессиональные династии объективно соучаствуют в формировании рынка труда, в социальном заказе на подготовку будущих специалистов, связывая общее образование со средним или высшим

профессиональным.

Данные характеристики одновременно являются *условиями*, при которых профессиональные династии становятся фактором укрепления интеграционных процессов в отечественном образовании. Таким образом, можно справедливо говорить об их месте в формировании единства образовательного пространства нашей страны.

Заключение.

Формирование единого образовательного пространства России — сложноорганизованный процесс, к субъектам которого можно отнести и профессиональные династии, независимо от рода деятельности их представителей. Межличностные отношения, характерные для них, обусловлены влиянием традиционных духовно-нравственных ценностей и профессиональной составляющей, что наделяет династии возможностями, позволяющими им объективно влиять на интеграционные процессы. Выдвинутая в данном исследовании гипотеза нашла своё методологическое подтверждение.

Список литературы

1. Антонова О. Г., Антонова А. В., Антонов Е. В. Профессиональные династии: гордость или бремя. // XI Дыльновские чтения «Социология и общество: социальные процессы, факторы и механизмы развития»: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Саратов, 12 февраля 2024 года. Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2024. С. 221–228. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_68536752_41784493.pdf (дата обращения: 13.11.2024).
2. Гончарова Г. С., Абрамова М. А. Влияние межпоколенческих отношений в семье на социокультурную адаптацию молодежи (на примере учащейся молодежи Республики Саха (Якутия)). // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2010. Т. 8, № 3. С. 104–111. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15174970_10722024.pdf (дата обращения: 12.11.2024).
3. Гукаленко О. В., Борисенков В. П. Поликультурное образование и вызовы современности. // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 3–11. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32833380_39736916.pdf (дата обращения: 13.11.2024).
4. Денищенко М. Е. Межпоколенческий диалог в российском обществе как актуальная проблема социально-философской рефлексии. // Вестник ЮРГТУ (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2023. Т. 16. № 4. С. 190–195.
5. Кашаев А. А. Образовательное пространство как фактор развития региональной системы общего образования. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5(101). С. 6–26. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_73431756_83429543.pdf (дата обращения: 13.11.2024).
6. Котькова Г. Е. Воспитательный потенциал совместной деятельности образовательных учреждений и семьи. // Научные исследования: вопросы педагогики, филологии, психологии, философии, истории, юриспруденции, экономики, экологии: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 27 декабря 2013 года. / АНО содействия развитию современной отечественной науки Издательский дом «Научное обозрение»; редколлегия: М. В. Васильева (председа-

тель).— Москва: Автономная некоммерческая организация содействия развитию современной отечественной науки Издательский Дом «Научное обозрение», 2013. С. 31–40. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21671905_49455697.pdf (дата обращения: 10.11.2024).

7. *Котькова Г. Е.* Социокультурное пространство села как площадка для формирования духовно-нравственных основ личности ребенка. // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 1(70). С. 190–193. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29432963_19295480.pdf (дата обращения: 12.11.2024).

8. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. URL: <http://surl.li/ojaxup> (дата обращения: 29.12.2024).

9. *Митина Л. М.* Межпоколенческие отношения как критерий эффективности личностного и профессионального развития субъектов образования: разрыв или общность. // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике: Сборник статей. [Электронный ресурс], Москва, 08–10 июля 2020 года. Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2020. С. 3–10. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43049401_43980386.pdf (дата обращения: 11.11.2024).

10. *Москвина Н. Б., Машивец С. П., Москвин В. Г.* Представления школьников о старшем поколении в контексте проблемы межпоколенческого взаимодействия. // Человек. Наука. Социум. 2020. № 1(3). С. 112–141. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44613339_13123910.pdf (дата обращения: 11.11.2024).

11. *Мостовая И. В., Посухова О. Ю., Клименко Л. В.* Методологические аспекты исследования профессиональных династий в российском обществе. // Гуманитарий Юга России. 2019. Т. 8, № 6. С. 70–82. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41860978_71779916.pdf (дата обращения: 13.11.2024).

12. Настольная книга директора школы. Школьный климат. [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/12/41-0724-01-shkolnyj-klimat.pdf> (дата обращения: 09.11.2024).

13. Письмо Министерства просвещения РФ от 18 июля 2022 года N АБ-1951/06 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404987883/> (дата обращения: 10.11.2024).

14. *Ташпекова А. Т.* Профессиональные династии в СССР и их потенциал в настоящее время. // СССР как исторический феномен: к 100-летию со дня образования: Сборник научных статей международной научно-практической конференции, Саратов, 22 ноября 2022 года. / Под общей редакцией А. Т. Ташпековой, П. А. Совкича. Саратов: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2023. С. 138–146. https://elibrary.ru/download/elibrary_50304612_55348489.pdf (дата обращения: 13.11.2024).

15. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 03.11.2024).

16. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 года «О национальных целях развития России до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/63728> (дата обращения: 09.11.2024).

17. Указ Президента Российской Федерации от 22.11.2023 года № 875 «О проведении в Российской Федерации Года семьи». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (дата обращения: 03.11.2024).

18. *Черевкова А. И.* Причины формирования профессиональных династий в социально ориентированных профессиях. // Развитие рынка труда на современном этапе социально-экономических преобразований: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 26–27 августа 2019 года. Пенза: Пензенский

государственный аграрный университет, 2019. С. 117–123. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41122738_50647714.pdf (дата обращения: 13.11.2024).

19. Шаронов А. А., Шигаева А. Р. Влияние педагогической династии семьи на профессиональный выбор школьника. // Сохранение и популяризация института семьи как основы суверенизации страны: материалы Международной научно-практической конференции, Астрахань, 23–24 мая 2024 года. Астрахань: Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, 2024. С. 87–91. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_69117168_81815926.pdf (дата обращения: 13.11.2024).

20. Щанина Е. В., Гладкова И. А. Влияние семьи на профессиональные траектории молодежи. // Взаимодействие семьи с другими социальными институтами как возможность преодоления социокультурных угроз в России: материалы Межрегиональной научно-практической конференции, Саранск, 15 ноября 2019 года. Саранск: Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2020. С. 46. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_43161478_82200448.pdf (дата обращения: 12.11.2024).

21. Ярычев Н. У. Теоретические основы культурно-цивилизационных и национально-исторических оснований диалога поколений. // Известия Чеченского государственного университета. 2017. № 2(6). С. 179–184. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30772427_39734170.pdf. (дата обращения: 10.11.2024).

References

- Antonova O. G., Antonova A. V., Antonov E. V. Professional' nye dinastii: gordost' ili bremya. // XI Dyl' novskie chteniya "Sociologiya i obshchestvo: social' nye processy, faktory i mehanizmy razvitiya": Materialy vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Saratov, 12 fevralya 2024 goda. Saratov: Izdatel' stvo "Saratovskij istochnik", 2024. S. 221–228. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_68536752_41784493.pdf (data obrashcheniya: 13.11.2024). [In Rus].
- Goncharova G. S., Abramova M. A. Vliyanie mezhpokolencheskih otnoshenij v sem'e na sociokul'turnuyu adaptaciyu molodezhi (na primere uchashchejsya molodezhi Respubliki Saha (Yakutiya)). // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. 2010. T. 8, № 3. S. 104–111. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15174970_10722024.pdf (data obrashcheniya: 12.11.2024). [In Rus].
- Gukalenko O. V., Borisenkov V. P. Polikul'turnoe obrazovanie i vyzovy sovremennosti. // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 2. S. 3–11. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32833380_39736916.pdf (data obrashcheniya: 13.11.2024). [In Rus].
- Denishchenko M. E. Mezhpokolencheskij dialog v rossijskom obshchestve kak aktual'naya problema social'no-filosofskoj refleksii. // Vestnik YuRGU (NPI). Seriya: Social'no-ekonomicheskie nauki. 2023. T. 16. № 4. S. 190–195. [In Rus].
- Kashaev A. A. Obrazovatel'noe prostranstvo kak faktor razvitiya regional'noj sistemy obshchego obrazovaniya. // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2024. T. 1, № 5(101). S. 6–26. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_73431756_83429543.pdf (data obrashcheniya: 13.11.2024). [In Rus].
- Kot'kova G. E. Vospitatel'nyj potencial sovmestnoj deyatel'nosti obrazovatel'nyh uchrezhdenij i sem'i. // Nauchnye issledovaniya: voprosy pedagogiki, filologii, psihologii, filosofii, istorii, yurisprudencii, ekonomiki, ekologii: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 27 dekabrya 2013 goda. / ANO sodejstviya razvitiyu sovremennoj otechestvennoj nauki Izdatel'skij dom «Nauchnoe obozrenie»; redkollegiya: M. V. Vasil'eva (predsedatel').— Moskva: Avtonomnaya nekommercheskaya organizaciya sodejstviya razvitiyu sovremennoj otechestvennoj nauki Izdatel'skij Dom "Nauchnoe obozrenie", 2013. S. 31–40. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21671905_49455697.pdf (data obrashcheniya: 10.11.2024). [In Rus].
- Kot'kova G. E. Sociokul'turnoe prostranstvo sela kak ploshchadka dlya formirovaniya

- duhovno-nravstvenny`h osnov lichnosti rebenka. // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 1(70). S. 190–193. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29432963_19295480.pdf (data obrashcheniya: 12.11.2024). [In Rus].
- Metodika okazaniya adresnoj metodicheskoy pomoshchi obshcheobrazovatel`nym organizatsiyam, imeyushchim nizkie obrazovatel`nye rezul`taty obuchayushchihsya. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0.pdf> (data obrashcheniya: 09.11.2024). [In Rus].
 - *Mitina L. M.* Mezhpokolencheskie otnosheniya kak kriterij effektivnosti lichnostnogo i professional`nogo razvitiya sub`ektov obrazovaniya: razryv ili obshchnost`. // Mezhpokolencheskie otnosheniya: sovremennyy diskurs i strategicheskie vybory v psihologo-pedagogicheskoy nauke i praktike: Sbornik statej. [Elektronnyj resurs], Moskva, 08–10 iyulya 2020 goda. Moskva: Psixologicheskij institut Rossijskoy akademii obrazovaniya, 2020. S. 3–10. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43049401_43980386.pdf (data obrashcheniya: 11.11.2024). [In Rus].
 - *Moskvina N. B., Mashovecz S. P., Moskvina V. G.* Predstavleniya shkol`nikov o staršem pokolenii v kontekste problemy mezhpokolencheskogo vzaimodejstviya. // *Chelovek. Nauka. Socium.* 2020. № 1(3). S. 112–141. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44613339_13123910.pdf (data obrashcheniya: 11.11.2024). [In Rus].
 - *Mostovaya I. V., Posuhova O. Yu., Klimenko L. V.* Metodologicheskie aspekty issledovaniya professional`nyh dinastij v rossijskom obshchestve. // *Gumanitarij Yuga Rossii.* 2019. T. 8, № 6. S. 70–82. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41860978_71779916.pdf (data obrashcheniya: 13.11.2024). [In Rus].
 - *Nastol`naya kniga direktora shkoly. Shkol`nyj klimat.* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ed-soo.ru/wp-content/uploads/2023/12/41-0724-01-shkolnyj-klimat.pdf> (data obrashcheniya: 09.11.2024). [In Rus].
 - *Pis`mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 18 iyulya 2022 goda N AB-1951/06 «Ob aktualizacii primernoj rabochej programmy vospitaniya».* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404987883/> (data obrashcheniya: 10.11.2024). [In Rus].
 - *Tashpekova A. T.* Professional`nye dinastii v SSSR i ih potencial v nastoyashchee vremya. // SSSR kak istoricheskij fenomen: k 100-letiyu so dnya obrazovaniya: Sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Saratov, 22 noyabrya 2022 goda. / Pod obshhej redakciej A. T. Tashpekovoj, P. A. Sovkicha. Saratov: Federal`noe gosudarstvennoe kazennoe voennoe obrazovatel`noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya "Saratovskij voennyj ordena Zhukova Krasnoznamennyj institut vojsk nacional`noj gvardii Rossijskoy Federacii", 2023. S. 138–146. https://elibrary.ru/download/elibrary_50304612_55348489.pdf (data obrashcheniya: 13.11.2024). [In Rus].
 - Ukaz Prezidenta Rossijskoy Federacii ot 09.11.2022 goda № 809 «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya: 03.11.2024). [In Rus].
 - Ukaz Prezidenta Rossijskoy Federacii ot 21.07.2020 goda «O nacional`nyh celyah razvitiya Rossii do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/63728> (data obrashcheniya: 09.11.2024). [In Rus].
 - Ukaz Prezidenta Rossijskoy Federacii ot 22.11.2023 goda № 875 «O provedenii v Rossijskoy Federacii Goda sem`i». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (data obrashcheniya: 03.11.2024). [In Rus].
 - *Cherevkova A. I.* Prichiny formirovaniya professional`nyh dinastij v social`no orientirovannyh professiyah. // *Razvitie rynka truda na sovremennom etape social`no-ekonomicheskij preobrazovaniy: sbornik statej II Vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*, Penza, 26–27 avgusta 2019 goda. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2019. S. 117–123. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41122738_50647714.pdf (data obrashcheniya: 13.11.2024). [In Rus].
 - *Sharonov A. A., Shigaeva A. R.* Vliyanie pedagogicheskoy dinastii sem`i na professional`nyj

vybor shkol'nika. // Sohranenie i populyarizaciya instituta sem'i kak osnovy suverenizacii strany: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Astrahan', 23–24 maya 2024 goda. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet imeni V.N. Tatishcheva, 2024. S. 87–91. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_69117168_81815926.pdf (data obrashcheniya: 13.11.2024). [In Rus].

- *Shhanina E. V., Gladkova I. A.* Vliyaniye sem'i na professional'nye traektorii molodezhi. // Vzaimodejstvie sem'i s drugimi social'nymi institutami kak vozmozhnost' preodoleniya sociokul'turnyh ugroz v Rossii: materialy Mezhtregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, Saransk, 15 noyabrya 2019 goda. Saransk: Individual'nyj predprinimatel' Afanas'ev Vyacheslav Sergeevich, 2020. S. 46. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_43161478_82200448.pdf (data obrashcheniya: 12.11.2024). [In Rus].
- *Yarychev N. U.* Teoreticheskie osnovy kul'turno-civilizacionny'h i nacional'no-istoricheskikh osnovanij dialoga pokolenij. // Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 2(6). S. 179–184. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30772427_39734170.pdf. (data obrashcheniya: 10.11.2024). [In Rus].

Информация об авторе

Кашаев Андрей Анатольевич — кандидат педагогических наук, доцент, ректор ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования», ORCID ID: 0000-0003-2081-5509, г. Рязань, Российская Федерция, e-mail: kaandr@mail.ru

Information about the author

Kashaev Andrey A. — PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector of the Ryazan Institute for Educational Development, ORCID ID: 0000-0003-2081-5509, Ryazan, Russia, e-mail: kaandr@mail.ru



УДК 159.9

Связь диадического и индивидуального копинга с уровнем стресса у юношей и девушек

Казаренков В. И.¹, Карнелович М. М.², Казаренкова Т. Б.³

¹ ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»,

² ГРГУ «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

³ Международный научный центр «СОЦИУМ 2035»

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам профилактики стресса и выявления стилевых особенностей копинга в период юношества, когда субъект опирается как на индивидуальные стратегии преодоления, так и имеет возможность осознанно обращаться к диадическому копингу, вовлекая в процессы противостояния стрессу других людей, находящихся с ним в близких эмоциональных отношениях. Обосновывается, что разные по содержанию и способам реализации копинг-стратегии субъекта юношеского возраста выступают предикторами уровня выраженности признаков стресса.

Цель исследования — выявить особенности связи стратегий диадического и индивидуального копинга с уровнем стресса у юношей и девушек. В тестировании приняли участие 136 девушек и 146 юношей в возрасте от 18 до 24 лет, обучающихся в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы и Гродненском университете имени Янки Купалы. Полученные эмпирические данные проанализированы с учетом пола респондентов с применением методов математической статистики (U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ по Спирмену).

Доказаны различия стратегий копинга у юношей и девушек. Получены свидетельства о более высокой вовлеченности девушек в процессы диадического копинга (взаимного информирования о стрессе, совместных усилий по преодолению) в сравнении с юношами. Обнаружены прямые корреляционные связи между негативным диадическим копингом со стороны партнера и признаками стресса у девушек. В выборке юношей установлена обратная корреляционная связь между информированием партнера о своих трудностях и признаками стресса. Многочисленные связи между стратегиями индивидуального копинга и уровнем выраженности признаков стресса у девушек и юношей подтверждают, что обращение за социальной поддержкой, профессиональной помощью, планирование и анализ проблемы, позитивный фокус, активный отдых позволяют снижать уровень стресса субъекта.

Результаты исследования могут использоваться специалистами социальной, педагогической и психологической сфер

деятельности при организации мероприятий, семинаров, консультаций, направленных на повышение компетентности молодежи в области стресс-менеджмента и осознанный выбор адаптивных индивидуальных и диадических копинг-ресурсов, способствующих эффективному преодолению трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: индивидуальный копинг; диадический копинг; стратегии совладания; стресс; признаки стресса; межполовые различия стратегий совладания; юноши и девушки.

Relationship between Dyadic and Individual Coping Strategies and the Level of Stress in Young Men and Women

Kazarenkov V. I.¹, Karnialovich M. M.², Kazarenkova T. B.³

¹Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, .

²Grodno State University of Yanka Kupala,

³International Research Centre 'Socium 2035'.

Abstract. *The article is devoted to current issues of stress prevention and identification of stylistic features of coping during youth, when the subject relies on both individual coping strategies and has the opportunity to consciously turn to dyadic coping, involving other people who are in close emotional relationships with him in the processes of confronting stress. It is substantiated that coping strategies of a subject of youth, different in content and methods of implementation, act as predictors of the level of severity of stress signs.*

The purpose of the study is to identify the features of the relationship between dyadic and individual coping strategies and the level of stress in young men and women. The testing involved 136 young women and 146 young men aged 18 to 24 years, studying at the Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba and the Yanka Kupala University of Grodno. The obtained empirical data were analyzed taking into account the biological sex of the respondents using the methods of mathematical statistics (Mann-Whitney U-test, Spearman correlation analysis). The differences in coping strategies in young men and women have been proven. Evidence has been obtained of higher involvement of young women in dyadic coping processes (mutual information about stress, joint efforts to overcome) compared to young men. Direct correlations have been found between negative dyadic coping on the part of the partner and signs of stress in young women. In the sample of young men, an inverse correlation has been established between informing the partner about their difficulties and signs of stress. Numerous connections between individual coping strategies and the level of stress symptoms in young men and women confirm that seeking social support, professional help, planning and analyzing the problem, positive focus, and active recreation help reduce the subject's stress level.

The results of the study can be used by specialists in the social, pedagogical and psychological fields of activity when organizing events, seminars, and consultations aimed at increasing the competence of

young people in the field of stress management and making a conscious choice of adaptive individual and dyadic coping resources that help them effectively overcome difficult life situations.

Keywords: *individual coping; dyadic coping; coping strategies; stress; stress symptoms; differences of coping strategies in young men and women.*

Социальная поддержка рассматривается исследователями в области психологии копинга как одна из наиболее эффективных стратегий поведения, позволяющих субъекту преодолевать как кратковременные трудные ситуации, вызывающие стресс-реакции, так и сохранять относительно хорошее психологическое самочувствие и снижать стрессовые реакции на события, действующие в течение длительного периода (месяцы, годы) и приобретающие характер хронических стрессоров [3; 4; 8]. Значимость участия других людей, прежде всего — близких, родных — как ресурса поддержки в процессах преодоления трудностей учеными отмечалась и ранее. Однако эмпирические исследования о том, как близкие друг другу люди косвенным образом влияют на уровень стресса у субъекта совладания, в отечественной науке появились сравнительно недавно [2; 6].

Усилия близких (эмоционально) друг другу людей, составляющих диаду (дружескую, романтическую, супружескую), направленные на выработку стратегий по ослаблению влияния у каждого из членов диады непрямого стресса, принято определять как «диадический копинг» [6; 10]. Цель диадического совладающего поведения — адаптация и разрешение негативной ситуации, уменьшение отрицательных последствий для каждого партнера. Диадическое совладающее поведение — совместные усилия субъектов взаимодействия и близких отношений по оценке и разрешению возникших трудностей, эмоциональной взаимной поддержке, совместной фокусировке на разрешении проблемы. Насколько важна такая поддержка членам диады, говорят эмпирические факты: уровень общего диадического копинга, характерный для конкретной диады, в высокой степени предсказывает удовлетворенность близкими отношениями независимо от пола, возраста, уровня образования и социокультурных предикторов [2; 10].

Становление стратегий или стилей копинга активно продолжается в период поздней юности, когда субъект вовлекается в разные формы межличностных связей и отношений, в том числе романтических. Взаимодействие с партнером в диаде предполагает разное содержание общения, в том числе и активное обсуждение юношей и девушкой про-

исходящих в жизни каждого из них событий; вербализации реакций на трудности; поиск и проявление участия близкого человека в совладании со стрессом [7].

Ресурс романтической диады предполагает реализацию партнерами стратегически разных типов копинга. Под *общим диадическим копингом* подразумевается относительно равная вовлеченность обоих партнеров по решению задачи противостоять стрессу, «настигшему» кого-либо из них; в термине «*поддерживающий копинг*» акцентируется позитивный фокус усилий партнера в отношении субъекта стресс-реакций; понятие «*делегированный*» обозначает копинг, при котором один из партнеров обращается к другому с просьбой в разделении действий в преодолении трудностей. Негативно-ориентированными стратегиями диадического копинга следует считать «*противоречивый*», когда в ходе оказания поддержки партнер считает свои усилия лишними, избыточными; «*поверхностный*» посредством формальных и ритуальных действий и выражений; «*агрессивный*» с осуждением и высмеиванием действий и переживаний партнера [2; 6; 10]. Очевидно, что на выбор вида совладающего поведения в паре влияет качество данных взаимоотношений, степень удовлетворенности данными взаимоотношениями, а также стабильность и степень искренности в общении.

Если *диадический копинг* предполагает способы преодоления трудностей, использующиеся партнерами в близких отношениях и предполагающие когнитивные и поведенческие усилия, направленные на совладание со стрессором, затрагивающим партнеров, то *индивидуальный копинг* включает аналогичные паттерны совладания, которые субъект реализует без опоры на романтическую диаду и партнера. Стратегии и механизмы этого вида копинга глубоко раскрыты отечественными и зарубежными учеными [4; 5; 8]. Об эффективности индивидуальных и диадических стратегий копинга можно судить по уровню стресса каждого субъекта, поскольку и тот и другой вид копинга направлен на повышение психологической устойчивости и уменьшение уровня стресса [3; 8; 10].

Цель исследования — выявить особенности связи стратегий диадического и индивидуального копинга с уровнем стресса у юношей и девушек.

В опросе с помощью гугл-формы анкеты приняли участие 136 девушек и 146 юношей в возрасте от 18 до 24 лет, обучающихся в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы и Гродненском университете имени Янки Купалы. Индивидуальные копинг-стратегии

респондентов выявлялись с помощью методики «Юношеская копинг-шкала» [5], позволяющей диагностировать 18 стратегий поведения, образующих продуктивный, непродуктивный и социальный стили копинга. Поддерживающий, делегированный, негативный и совместный виды стратегий диадического совладания определялись с помощью одноименного опросника [6]. Шкала комплексной самооценки проявлений стресса [9] позволила установить уровень выраженности интеллектуальных, поведенческих, эмоциональных и физиологических признаков стресса у юношей и девушек. Методы обработки данных: U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования. В ходе обработки полученных диагностических данных в выборке установлено, что у девушек выше средние значения по абсолютному большинству показателей *диадического копинга* с положительной эмоциональной модальностью, и ниже — по его негативным формам — в сравнении с юношами. Это может интерпретироваться как более высокая степень открытости девушек к вербализации своих переживаний в близких отношениях, установки на взаимное проявление эмоциональной и инструментальной поддержки, потребность в поддержке со стороны партнера.

Таблица 1. Показатели U-критерия Манна-Уитни для стратегий диадического копинга у юношей и девушек

Стратегии диадического копинга	Rank Sum девушки	Rank Sum юноши	U	p-level	Z
Информирование партнера о своем стрессе	1802,500	1600,500	519,5000	0,003945	2,90358
Поддерживающее диадическое преодоление самим субъектом	1901,000	1502,000	421,0000	0,000143	3,83139
Делегированное диадическое преодоление самим субъектом	1588,500	1814,500	733,5000	0,377245	0,90820
Негативный диадический копинг самого субъекта	1130,000	2273,000	464,0000	0,000671	-3,51247
Коммуникации от партнера о его (ее) стрессе	1720,500	1682,500	601,5000	0,034315	2,15468

Связь стратегий диадического и индивидуального копинга с уровнем стресса ...

Поддерживающий диадический копинг со стороны партнера	1813,000	1590,000	509,0000	0,002877	3,00310
Делегированный диадический копинг со стороны партнера	1711,000	1692,000	611,0000	0,042602	2,09114
Негативный диадический копинг со стороны партнера	1267,500	2135,500	601,5000	0,034315	-2,15384
Общий диадический копинг	1858,000	1545,000	464,0000	0,000671	3,43049
Оценка диадического копинга	1761,000	1642,000	561,0000	0,012604	2,58813
Общий балл диадического копинга	1887,500	1515,500	434,5000	0,000236	3,67847

В мужской части выборки достоверно выше, чем у девушек, показатели негативного диадического копинга, предполагающего эмоциональную и физическую отстраненность юноши от стресса партнерши, в той или иной степени обесценивание реакций девушки на ее трудности, атрибуцию ответственности партнерше за возникновение стрессовой ситуации. Юноши также более, чем девушки, склонны отрицательно оценивать способности и усилия партнерши по оказанию им поддержки в стрессовой ситуации.

Таким образом, результаты расчета U-Манна-Уитни-критерия для показателей уровня совладающего поведения в диаде в выборках юношей и девушек подтверждают статистическую достоверность установленных межполовых различий положительно-ориентированных стратегий диадического копинга.

На следующем этапе проанализировали *стратегии индивидуально-го копинга* у юношей и девушек. Представители обоих полов склонны использовать широкий репертуар конструктивных копинг-стратегий, при этом девушки в сравнении с юношами предпочитают стратегии «Решение проблем», «Работа, достижения», «Общественные действия», «Принадлежность к группе», «Позитивный фокус» (таблица 2).

Девушки чаще, чем юноши, склонны использовать неконструктивные копинг-стратегии «Беспокойство», «Самообвинение», «Разрядка», в то время как вторые, чаще чем первые, обращаются к использованию паттернов «Отвлечение», «Уход в себя», «Игнорирование».

Таблица 2. Показатели U-критерия Манна-Уитни для стратегий индивидуального копинга у юношей и девушек

Стратегии индивидуального копинга	Rank Sum (девушки)	Rank Sum (юноши)	U	Z	p-level
Решение проблемы	1520,50	1882,50	801,50	0,25	0,804437
Работа, достижения	1615,00	1788,00	707,00	1,13	0,258227
Духовность	1539,50	1663,50	782,50	0,43	0,670734
Позитивный фокус	1193,50	2209,50	527,50	-2,81	0,004988
Социальная поддержка	1510,00	1603,00	812,00	0,15	0,881159
Друзья	1559,00	1844,00	763,00	0,61	0,543623
Принадлежность	1413,00	1990,00	747,00	-0,76	0,449144
Общественные действия	1118,00	2285,00	452,00	-3,51	0,000443
Профессиональная помощь	1272,00	2131,00	606,00	-2,07	0,038051
Беспокойство	1795,00	1608,00	527,00	2,81	0,004917
Чудо	1468,50	1934,50	802,50	-0,24	0,811675
Несовладание	1585,50	1817,50	736,50	0,85	0,392578
Разрядка	1955,50	1447,50	366,50	4,31	0,000016
Игнорирование	1688,50	1714,50	607,50	2,06	0,039371
Самообвинение	1868,50	1534,50	453,50	3,49	0,000467
Уход в себя	1630,50	1772,50	549,50	2,60	0,009262
Отвлечение	1686,00	1717,00	636,00	1,79	0,072814
Активный отдых	1420,00	1983,00	754,00	-0,69	0,489291

После многомерной оценки копинг-стратегий респондентов были проанализированы показатели выраженности стресса у юношей и девушек. Среднее значение индекса стресса в выборке юношей составило 14,64; в выборке девушек — 24,57, что соответствует диапазону выраженного психологического напряжения. Проявление признаков стресса достоверно выше по всем показателям в выборке девушек (таблица 3).

Были установлены корреляционные связи между признаками стресса и стратегиями диадического копинга с учетом пола респондентов.

У девушек обнаружена прямая корреляционная связь между негативным диадическим копингом со стороны партнера и самого субъекта и интеллектуальными признаками стресса ($r=0,39$, $p \leq 0,05$ в обоих случаях). Это означает, что чем более выражены отстраненность и обесце-

нивание стресса девушки как со стороны романтического партнера, так и ею самой, тем сильнее у последней проявляются интеллектуальные признаки стресса: трудности в принятии решений, преобладание негативных мыслей, снижение уровня памяти.

Таблица 3. Показатели U-критерия Манна-Уитни для признаков стресса у юношей и девушек

	Rank Sum (девушки)	Rank Sum (юноши)	U	Z	p-level
Общий индекс стресса	1806,5	1596,5	515,5	2,92	0,004
Интеллектуальные признаки стресса	1723,5	1679,5	598,5	2,14	0,032
Поведенческие признаки стресса	1724,5	1678,5	597,5	2,15	0,031
Эмоциональные признаки стресса	1807,5	1595,5	514,5	2,93	0,003
Физиологические признаки стресса	1777,0	1626,0	545,0	2,64	0,008

В выборке юношей обнаружена обратная корреляционная связь между информированием партнера о своем стрессе и признаками стресса поведенческого ($r = -0,33$, $p \leq 0,05$) и физиологического уровня ($r = -0,30$, $p \leq 0,05$), а также между общей оценкой диадического копинга и эмоциональными признаками стресса ($r = -0,31$, $p \leq 0,05$). Чем выше уровень поддерживающей коммуникации между партнерами в романтической диаде, тем меньше выражены: нарушения адаптации, сбои в работе систем организма и уровень эмоционального напряжения у юношей. Прямая корреляционная связь оценки юношами проявления негативного диадического копинга со стороны девушки и бездействия самих юношей в диаде с общим индексом стресса ($r = 0,29$, $p \leq 0,05$) и поведенческими признаками стресса ($r = 0,30$, $p \leq 0,05$) у последних свидетельствует, что чем более юноши склонны обесценивать вклад партнерши в снижение их стресса, чем меньше доверяют ей свои проблемы и переживания, тем выше у самих юношей уровень тревожности, раздражительности и подозрительности вследствие психического перенапряжения.

Проанализируем выявленные связи *индивидуальных стратегий копинга и признаков стресса* у респондентов с учетом пола. В выборке девушек «Социальная поддержка» как копинг-стратегия связана обратным образом с общим индексом стресса ($r = -0,33$, $p \leq 0,05$), а также его

признаками (интеллектуальными ($r = -0,43$, $p \leq 0,05$), поведенческими ($r = -0,36$, $p \leq 0,05$), эмоциональными ($r = -0,44$, $p \leq 0,05$)). Иными словами чем более выражена стратегия стремления поделиться своей проблемой с другими, тем ниже уровень стресса у девушек.

Вместе с тем у девушек обнаружена прямая умеренная связь общего индекса стресса с копинг-стратегиями «Несовладание» ($r = 0,66$, $p \leq 0,05$), «Разрядка» ($r = 0,56$, $p \leq 0,05$), «Игнорирование» ($r = 0,62$, $p \leq 0,05$), «Самообвинение» ($r = 0,53$, $p \leq 0,05$) и «Уход в себя» ($r = 0,61$, $p \leq 0,05$). Это значит, что чем более выражены стратегии отказа от каких-либо действий по решению проблемы, вымещение раздражения на других, слезы, крик, прием успокоительных веществ, игнорирование возникшей проблемы, строгое отношение к себе и замкнутость, тем выше уровень стресса у девушек.

У юношей обнаружена обратная слабая связь между обращением за профессиональной помощью как стратегией копинга и общим индексом стресса ($r = -0,48$, $p \leq 0,05$), а также его интеллектуальными ($r = -0,54$, $p \leq 0,05$), поведенческими ($r = -0,36$, $p \leq 0,05$), эмоциональными ($r = -0,38$, $p \leq 0,05$) и физиологическими ($r = -0,38$, $p \leq 0,05$) признаками. Таким образом, готовность консультироваться у соответствующих специалистов в случае возникновения трудностей способствует снижению стресса у юношей. Также обратная связь найдена между стратегией «Решение проблемы» и общим индексом стресса ($r = -0,32$, $p \leq 0,05$), а также его интеллектуальными ($r = -0,29$, $p \leq 0,05$), поведенческими ($r = -0,38$, $p \leq 0,05$) и эмоциональными ($r = -0,34$, $p \leq 0,05$) признаками. Данная связь означает, что, чем сильнее юноши фокусируются на систематическом обдумывании проблемы и планировании, осуществлении конкретных шагов по преодолению трудной ситуации, тем меньше они испытывают стресс-реакции.

Прямая связь была обнаружена между непродуктивными стратегиями совладающего поведения и показателями стресса у юношей: «Несовладание» и общий индекс стресса ($r = 0,54$, $p \leq 0,05$), интеллектуальные признаки ($r = 0,51$, $p \leq 0,05$), поведенческие признаки ($r = 0,51$, $p \leq 0,05$), эмоциональные признаки ($r = 0,54$, $p \leq 0,05$), физиологические признаки стресса ($r = 0,35$, $p \leq 0,05$); «Разрядка» и общий индекс стресса ($r = 0,59$, $p \leq 0,05$), интеллектуальные признаки ($r = 0,63$, $p \leq 0,05$), поведенческие признаки ($r = 0,52$, $p \leq 0,05$), эмоциональные признаки ($r = 0,52$, $p \leq 0,05$), физиологические признаки ($r = 0,51$, $p \leq 0,05$); «Самообвинение» и уровень стресса ($r = 0,60$, $p \leq 0,05$), интеллектуальные признаки ($r = 0,61$, $p \leq 0,05$), поведенческие признаки ($r = 0,55$, $p \leq 0,05$), эмоциональные признаки

($r=0,48$, $p\leq 0,05$), физиологические признаки ($r=0,49$, $p\leq 0,05$). Таким образом, можно говорить о том, что отказ от каких-либо действий по решению проблемы, улучшение самочувствия через «выпускание пара» и употребление психоактивных веществ, а также строгое отношение к себе способствуют повышению уровня стресса у юношей.

Стратегия «Активный отдых» имеет обратную корреляционную связь с уровнем стресса у юношей ($r= -0,36$, $p\leq 0,05$), а также его интеллектуальными ($r= -0,37$, $p\leq 0,05$), поведенческими ($r= -0,30$, $p\leq 0,05$) и физиологическими ($r= -0,35$, $p\leq 0,05$) признаками. Чем больше юноши занимаются спортом и активными способами проведения свободного времени, тем ниже их уровень стресса.

Выводы исследования. Установленные эмпирические факты подтверждают статистическую достоверность межполовых различий стратегий диадического и индивидуального копинга у юношей и девушек. Получены свидетельства о высокой значимости диадического копинга для повышения устойчивости девушек к индивидуальным стрессорам, а именно: потребности к вербализации своих переживаний в близких отношениях с партнером, установки на взаимное проявление эмоциональной и инструментальной поддержки. У юношей достоверно выше, чем у девушек, показатели негативного диадического копинга, предполагающего эмоциональную и физическую отстраненность юноши от стресса партнерши. Юноши также более, чем девушки, склонны отрицательно оценивать способности и усилия партнерши по оказанию им поддержки в стрессовой ситуации.

Обнаружена прямая корреляционная связь между негативным диадическим копингом со стороны партнера и самого субъекта и интеллектуальными признаками стресса у девушек. В выборке юношей — обратная корреляционная связь между информированием партнера о своих трудностях и признаками поведенческого, физиологического, эмоционального стресса.

Полученные многочисленные интеркорреляции между стратегиями индивидуального копинга и уровнем выраженности признаков стресса у девушек и юношей подтверждают, что обращение за социальной поддержкой, профессиональной помощью, планирование и анализ проблемы, позитивный фокус, активный отдых позволяют снижать уровень стресса субъекта.

Значимость исследования заключается в прикладной разработке проблем индивидуальных и диадических стратегий совладания субъекта

со стрессом. Полученные результаты могут использоваться специалистами сферы социального образования, педагогами и психологами при организации социально-образовательных практик для молодежи [1], направленных на повышение социально-психологической компетентности субъектов юношеского возраста в области стресс-менеджмента и их успешную социализацию; коррекцию и реконструкцию стратегий копинга в направлении осознанного выбора адаптивных индивидуальных и диадических копинг-ресурсов, способствующих эффективному преодолению трудных жизненных ситуаций.

Список литературы

1. Гукаленко О. В. Социальное образование и социально-образовательные практики в современной России: монография. М.: ООО «МАКС Пресс», 2023. 260 с.
2. Екимчик О. А., Григорова Т. П., Смирнова Н. С. Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. Т. 19, № 3. С. 144–150.
3. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения / В. И. Казаренков, М. М. Карнелович // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 129–142.
4. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Стратегии совладания и риск депрессии у студентов // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 115–121.
5. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Некрасова, 2010. 64 с.
6. Крюкова Т. Л., Екимчик О. А. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств опросника диадического совладания Г. Боденманна [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2017. N10(55). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.04.2024).
7. Кудашевич Д. В., Карнелович М. М. Представления студентов об отношениях и взаимодействии с романтическим партнером // Научные труды Респ. ин-та высшей школы: сб. ст. / РИВШ; редколл.: В. А. Гайсёнок [и др.]. Минск, 2023. С. 153–158.
8. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.04.2024).
9. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
10. Bodenmann G. Stress und Coping bei Paaren. Gottingen: Hogrefe, 2000. 364 p.

References

- Gukalenko O. V. Social'noe obrazovanie i social'no-obrazovatel'nye praktiki v sovremennoj Rossii: monografiya [Social education and social-educational practices in modern Russia]. M.: ООО «МАКС Пресс», 2023. 260 p.
- Ekimchik O. A., Grigorova T. P., Smirnova N. S. Dinamicheskie aspekty blizkikh (romanticheskikh) otноshenij i sovladayushchee povedenie partnerov [Dynamic aspects of close (romantic) relationships and coping behavior of partners] // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2013. T. 19, № 3. Pp. 144–150.
- Kazarenkov V., Karnialovich M. Iсточniki i priznaki stressa u studentov raznyh kursov

- obucheniya [Sources and Signs of Stress among Students of Different Courses of Study] // Psichologo-pedagogicheskij poisk. 2022. No.1 (61). Pp. 129–142. (In Russian).
- Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M. Strategii sovladaniya i risk depressii u studentov [Coping Strategies and Risk of Depression in College Students] // Psichologo-pedagogicheskij poisk. 2023. № 2 (66). Pp. 115–121.
 - Kryukova T. L. Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma: KGU im. Nekrasova, 2010. 64 p.
 - Kryukova T. L., Ekimchik O. A. Diadicheskij koping v rossijskih parah: issledovanie psichometricheskikh kachestv oprosnika diadicheskogo sovladaniya G. Bodenmanna [Dyadic coping in Russian couples: a study of the psychometric qualities of the Dyadic Coping Questionnaire by G. Bodenmann] [Elektronnyj resurs] // Psichologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. 2017. N10(55). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 30.04.2024).
 - Kudashevich D. V., Karnelovich M. M. Predstavleniya studentov ob otnosheniyah i vzaimodejstvii s romanticheskim partnerom [Students' perceptions of relationships and interactions with a romantic partner] // Nauchnye trudy Resp. in-ta vysshej shkoly: sb. st. / RIVSH; redkoll.: V. A. Gajsyonok [i dr.]. Minsk, 2023. Pp. 153–158.
 - Rasskazova E. I., Gordeeva T. O. Koping-strategii v psichologii stressa: podhody, metody i perspektivy issledovaniy [Coping strategies in stress psychology: approaches, methods and research prospects] [Elektronnyj resurs] // Psichologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. 2011. N3(17). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 30.04.2024).
 - SHCHerbatyh YU. V. Psichologiya stressa i metody korrekcii [Psychology of stress and correction methods]. SPb.: Piter, 2006. 256 p.
 - Bodenmann G. Stress und Coping bei Paaren. Gottingen: Hogrefe, 2000. 364 p.

Сведения об авторах

Казаренков В. И. — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва, Российская Федерация e-mail: vikprof2003@yandex.ru

Карнелович М. М. — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии, ГРГУ «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь. e-mail: karnelovich_mm@grsu.by

Казаренкова Т. Б. — кандидат социологических наук, доцент, генеральный директор Международного научного центра «СОЦИУМ 2035», г. Москва, Российская Федерация, e-mail: tatyanabk@yandex.ru.

Information about the authors

Kazarenkov V. — Doctor of Pedagogics, Full Professor, Professor Department of Psychology and Pedagogy Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia, e-mail: vikprof2003@yandex.ru

Karnialovich M. — PhD in Psychology, Ass. Professor, Ass. Professor of Department of Experimental and Applied Psychology Grodno State University of Yanka Kupala, Grodno, Belarus, e-mail: karnelovich_mm@grsu.by

Kazarenkova T. B. — PhD in Sociology, Ass. Professor, General Director of International Research Centre 'Socium 2035' Moscow, Russia, e-mail: tatyanabk@yandex.ru



УДК: 371.48

Парадигма традиционных российских ценностей в диалоге педагогических сообществ стран СНГ

Пивовар¹ Е.И., Галкина² А.В., Катагощина³ М.В., Кондрашова⁴ И.С., Ханова⁵ И.Е.

¹ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»
^{1,2,3,4,5}ФГБУ «Российская академия образования»

Аннотация. *Статья посвящена тенденциям взаимодействия педагогических сообществ России и стран СНГ в сфере сохранения и укрепления традиционных ценностей как базиса воспитательного процесса. В статье раскрывается общность подходов к задачам сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей в государственной политике, деятельности университетов, научных центров, общественных организаций России и стран СНГ. Освещены важнейшие аспекты научно-теоретического и методического сотрудничества педагогов стран СНГ на современном этапе в контексте задач сохранения семьи и других традиционных ценностей народов Евразии. Анализируется отражение тематики традиционных ценностей в новейшей педагогической литературе стран СНГ, включая публикации, посвященные воспитательным практикам в духе традиционных ценностей народов стран Содружества. Авторы приходят к выводу о том, что существующие теоретические подходы и практики педагогических сообществ стран СНГ созвучны, а по целому ряду параметров идентичны российской концепции традиционных духовно-культурных ценностей. Это сходство базируется как на близости базовых нравственных ориентиров, так и на исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны и других аспектах опыта общей государственности. В статье отмечена перспективность развития международного взаимодействия стран СНГ в области теории и практики воспитания в контексте традиционной ценностной парадигмы.*

Ключевые слова: *русские традиционные ценности, образовательная политика России, образовательная политика стран СНГ, педагогика постсоветских государств, международное образовательное сотрудничество, народная педагогика, семейные ценности, воспитательные практики.*

The paradigm of traditional Russian values in the dialogue of the pedagogical communities of the CIS countries

Pivovar¹ E. I., Galkina² A. V., Katagoshchina³ M. V., Kondrashovaa⁴ I. S., Khanova⁵ I. E

¹ Russian State Humanitarian University

^{1,2,3,4,5} Russian Academy of Education

Abstract. *The article is devoted to the trends of interaction between the pedagogical communities of Russia and the CIS countries in the field of preserving and strengthening traditional values as the basis of the educational process. The article reveals the commonality of approaches to the tasks of preserving traditional spiritual and moral values in public policy, the activities of universities, research centers, and public organizations in Russia and the CIS countries. The authors highlight most important aspects of scientific, theoretical and methodological cooperation between teachers of the CIS countries at the present stage in the context of the tasks of preserving the family and other traditional values of the peoples of Eurasia. The article analyzes the reflection of the theme of traditional values in the latest pedagogical literature of the CIS countries, including publications devoted to educational practices in the spirit of traditional values of the peoples of the Commonwealth countries. The authors conclude that the existing theoretical approaches and practices of the pedagogical communities of the CIS countries are consonant, and identical in a number of parameters*

Keywords: *Russian traditional values, educational policy of Russia, educational policy of the CIS countries, pedagogy of post-Soviet states, international educational cooperation, folk pedagogy, family values, educational practices*

Традиционные ценности в государственной политике и общественных коммуникациях постсоветских государств

В настоящее время в образовательной и молодежной политике большинства постсоветских стран прослеживается общая тенденция опоры на традиционные ценности национальных культур и религий, сохранение которых рассматривается как один из важнейших факторов обеспечения внешней независимости и внутренней безопасности государств, воспитания новых поколений в духе гражданственности и патриотизма. Данный подход отражен в официальных документах, которые являются стратегическими ориентирами для педагогических сообществ, воздействуют на формирование учебных программ и другие области работы образовательных и социально-культурных организаций [16; 31; 34; 35; 45; 46].

О заинтересованности стран СНГ в укреплении образовательных связей с Россией свидетельствуют соглашения и программы Содружества, на основе которых реализуются многочисленные совместные образовательные и научно-исследовательские проекты университетов России и стран СНГ, проводятся программы повышения квалификации для учителей и преподавателей вузов и т.п. [28].

Российская Федерация содействует этому процессу, уделяя внимание продвижению ценностей отечественной культуры и русского языка за рубежом через русские школы, Славянские университеты и другие проекты в сфере международного научно-образовательного сотрудничества. Сохранение в образовательном пространстве стран СНГ существенной роли русского языка способствует формированию среди школьников и молодежи способности объективного восприятия и понимания «Другого», а также осознания общих корней и базовых ценностей народов наших стран. Доктор педагогических наук, профессор Кыргызского Национального университета им. Ж. Баласагына и преподаватель Кыргызско-Узбекского университета Г.М. Калматова в совместной статье «Духовно-нравственное воспитание студентов в процессе изучения русского языка как неродного» подчеркивают, что курс русского языка «содержит огромные внутренние возможности для формирования мировоззрения и мировоззренческих ценностей у студентов», способствуя «гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений» через привлечение внимания обучающихся к проблематике нравственности, духовности, гражданственности [7]. Знание русского языка и других иностранных языков как фактор сближения и взаимопонимания между народами осознается студентами в процессе освоения языковых программ и мировой литературы. Так, например, студентка Ташкентского государственного университета узбекского языка и литературы М. Д. Ортикова пишет: «Изучение литературы открывает перед нами не только уникальные аспекты разных культур, но и подчеркивает общие черты, которые объединяют людей независимо от их национального происхождения. На примере творчества русских и узбекских литераторов становится очевидным, что искусство перевода может быть мостом, соединяющим разные миры» [29]. Огромная объединяющая роль русского языка и литературы проявилась летом 2024 г., когда по всей Евразии прокатилась волна Пушкинских праздников, научных и просветительских мероприятий,

посвященных 225-летию со дня рождения великого поэта. В частности, в Российской академии образования 11 июня 2024 г. состоялся круглый стол «А. С. Пушкин и педагогическое наследие российского зарубежья», в ходе которого своим опытом преподавания русского языка, литературы и культуры, мыслями об их воспитательном значении поделились преподаватели вузов России, Беларуси, Киргизской Республики.

В течение ряда лет тема общности традиционных ценностей выступает в качестве одной из концептуальных основ интеграционной политики евразийских государств. Так, например, в марте 2019 г. в Ереване в ходе конференции «Духовные ценности и современное государство» состоялась встреча послов стран Евразийского экономического союза в Армении, посвященная задачам сохранения общих духовных ценностей государств — участников ЕАЭС. «Духовные ценности являются тем компасом, который выдаёт правильную систему координат. И история человечества показывает, что только оставаясь верным своим духовным и традиционным ценностям государство будет успешно развиваться и воспринимать то новое, что диктует мир, в то же время сохраняя стабильность. А гибель государств связана, в первую очередь, с упадком духовных и нравственных ценностей», — подчеркнул посол России в Армении С. Копырин. Сходные точки зрения выразили дипломатические представители Беларуси и Казахстана, отметив, в частности, роль молодежи в выборе дальнейших путей развития государств Евразии и, соответственно, стратегическую значимость сохранения общего исторически сложившегося цивилизационного пространства, «духовного кода», необходимость воспитания в будущих поколениях приверженности ценностям традиционных культур народов Евразии [49].

Идея общности историко-культурных и духовных ценностей народов постсоветского и более широкого евразийского пространства явилась отправной точкой для создания Международного общественного движения «Ассамблея народов Евразии», в цикл мероприятий первого съезда которой в Москве 27 мая 2017 г. была включена конференция «Духовная Культура — общие ценности народов». В последующий период тема диалога культур и цивилизаций, в том числе в сфере образования, работы с детьми и молодежью неоднократно становилась темой мероприятий и проектов Ассамблеи [6] и других международных организаций евразийского формата, например, Союза православных женщин, действующего в России, Беларуси, Узбекистане, Сербии. Активное участие

в международной жизни принимает созданный в 2023 г. в Кыргызстане Союз женщин за традиционные ценности. В декабре того же года Союз выступил организатором международной конференции «Нравственные ценности — основа культурного кода народов», прошедшей в рамках международной программы «Семья и мир». Деятельность подобных международных некоммерческих организаций, в свою очередь, свидетельствует о близости ценностных общественных ориентиров России и стран СНГ, в том числе в сфере традиционного воспитания детей и молодежи, защиты института семьи и др.

Идеи сохранения и продвижения в обществе традиционных ценностей обсуждались в Кыргызстане в июне 2024 г. на Международном форуме «Материнство, милосердие, память». Главным общественным мероприятием форума стало открытие на озере Иссык-Куль вблизи детского дома «Мээрим Булагы» памятника Токтогон Алтыбасаровой, взявшей на себя заботу о детях блокадного Ленинграда, когда ей самой было всего 17 лет. За годы Великой Отечественной войны «мама Тоня» приютила и выходила 150 детей, осиротевших или разделенных со своими семьями, став символом милосердия и материнской любви. Одновременно была открыта Аллея матерей с памятными табличками в честь односельчанок Токтогон, которые разделили с ней заботу об эвакуированных детях. Участники Форума в своих выступлениях подчеркивали огромную важность внушения детям с самых ранних лет представлений о ценности семьи, с тревогой отмечая тенденцию к номинальному исполнению родительских функций, появление «социальных сирот», распад семей, отчуждение детей и родителей, братьев и сестер друг от друга. Распространение на постсоветском пространстве деструктивных молодежных субкультур, вовлеченность школьников и студентов в радикальные религиозные движения, низкий уровень гражданского самосознания молодежи и другие негативные тенденции современного общественного развития вызывают серьезную обеспокоенность участников гуманитарных форумов и конференций различных форматов. Вместе с тем сегодня наблюдается рост международной исследовательской и общественной активности учителей, преподавателей вузов и колледжей, научных работников, вовлеченных в задачи сохранения традиционных ценностных ориентиров в воспитании и образовании.

Развитие научно-теоретического и методического сотрудничества педагогов стран СНГ

Важной тенденцией, развивающейся сегодня на постсоветском пространстве, выступает стремление к непосредственному практико-ориентированному взаимодействию педагогических сил, в том числе в области воспитания детей и молодежи с опорой на традиционные ценности. Привлекает внимание готовность учителей-новаторов представлять на международных научно-информационных мероприятиях разработанные и апробированные ими педагогические практики. В частности, такой площадкой живого творческого обмена опытом стал Международный образовательный форум педагогических мастерских учителей года России и стран СНГ, прошедший 4–25 ноября 2023 г. уже в четвертый раз в Чеченском государственном педагогическом университете с участием педагогов из Азербайджана, Беларуси, Казахстана, Киргизии, России, Таджикистана и Узбекистана.

Возможность такого взаимодействия определяется очевидной общностью коренных ценностных ориентиров народов Евразии: семья, уважение к старшим, трудолюбие, милосердие, приоритет духовного над материальным и др., сохраняющих свое значение в глазах традиционных обществ независимо от наличия самобытных культурных кодов каждого народа, а также совпадающих с нравственными установками традиционных религий. «Именно в традиционной культуре, как отмечает М. Ю. Спирина, «сформировались традиционные ценности, и сегодня сохраняющие судьбоносное значение для формирования гармоничной личности человека, его жизнедеятельности, развития социума» [40]. Как исторически сложившаяся традиция, имеющая важнейшее общественное значение, в большинстве постсоветских государств воспринимается опыт мирного и дружного сосуществования многонациональных и многоконфессиональных сообществ, который является одной из основ внутренней политики России, Казахстана и других стран Евразии.

Примечательно, что среди мероприятий, направленных на развитие научно-методического сотрудничества учителей, преподавателей вузов, деятелей педагогической науки постсоветского пространства, присутствуют как государственные, так и общественные инициативы снизу, проекты некоммерческих организаций. Укреплению международного сотрудничества и интеграции в области педагогического образования и науки уделяет внимание Исполнительный комитет СНГ, под патронажем

которого проводятся совещания профильных ведомств и общественные педагогические форумы. Так, 16 мая 2024 г. на базе Московского педагогического государственного университета (МПГУ) как базовой организации СНГ по подготовке педагогических кадров состоялся Международный форум «Педагогическое образование в Содружестве Независимых Государств: подготовка кадров и интеграционное развитие». Поддержку форуму оказали Евразийская ассоциация педагогических университетов и Ассоциация развития педагогического образования. Следует также упомянуть о Международной конференции детских психологов, социальных педагогов и социальных работников стран СНГ на тему «О реализации прав детей через деятельность социально-психологических служб», которая была проведена 17 мая 2024 г. по инициативе Республики Казахстан в рамках работы Комиссии уполномоченных по правам ребенка (омбудсменов) государств — участников СНГ. В мероприятии приняли участие около 200 специалистов из Армении, Беларуси, Казахстана, Кыргызстана, России и Таджикистана, обменявшихся опытом в области психолого-педагогического сопровождения детей и высказавших пожелание о регулярном проведении подобных форумов детских психологов, социальных педагогов и социальных работников стран СНГ.

При этом тема значимости традиционных ценностей, исторической памяти в современной педагогической практике выступает одним из базовых компонентов международного диалога преподавателей на евразийском пространстве. 16 ноября 2023 г. Российским государственным социальным университетом (РГСУ), Ассамблей народов Евразии и Национальным общественным Комитетом «Российская семья»^{*} был совместно организован Международный круглый стол «Традиционные семейные ценности народов Евразии», участниками которого стали ученые и общественные деятели из 8 государств. Итогом дискуссии явилась констатация общности подходов к пониманию института семьи и актуальности объединения усилий для его защиты и поддержки в условиях деструктивных вызовов современности. «Семья и семейные ценности являются основой жизнеустройства народов Евразии. В последние годы институт традиционной семьи подвергается жесточайшему прессингу со стороны Запада, что, в конечном счете, приводит к цивилизационному

^{*} Некоммерческое партнерство Национальный общественный комитет «Российская семья» образовано в 2004 г. Решение о его создании было принято на Международном конгрессе «Российская семья», посвященном 10-летию проведения Международного Года семьи в России.

кризису общества и нестабильности в мире» — говорилось в информационном сообщении о круглом столе на сайте НОК «Российская семья» [24].

Обмен теоретическими и методическими подходами к проблематике традиционных ценностей в образовании и воспитании с международным преподавательским сообществом занимает важное место в деятельности Российской академии образования [17]. 19–20 августа 2024 г. в Кыргызстане на озере Иссык-Куль состоялась Первая кыргызско-российская ярмарка инновационных достижений в области образования, на которой тематика технологических и методических инноваций вполне органично сочеталась с обсуждением общих для педагогов двух стран задач воспитания детей и молодежи на основе традиционных ценностей. Так, заместитель президента Российской академии образования (РАО) Ж. В. Садовникова выступила с лекцией «Тенденции развития лучших практик духовно-нравственного воспитания: инновационный опыт», в которой представила важнейшие достижения отечественных научных центров и образовательных организаций в данной сфере, охарактеризовала направления и перспективы дальнейшего внедрения историко-культурных ценностей в педагогическую практику в формате единого образовательного пространства России и Кыргызстана [37].

В июле 2024 г. в Москве состоялся крупный международный педагогический форум «Евразийская перемена», в ходе которого АНО «Евразия» объявила о создании новой международной площадки для творческого общения и дискуссий преподавателей Евразийского педагогического совета. 3 сентября 2024 г. состоялось его первое заседание, в котором приняли участие учителя из Армении, Беларуси, Казахстана, Кыргызстана, Молдовы, России, Таджикистана и Узбекистана, обсудившие «роль учителя в воспитании подрастающего поколения на основе традиционных духовно-нравственных ценностей» [47]. Кроме того, в ходе встречи обсуждались темы сохранения исторической правды в содержании учебных программ и просветительской работе с детьми, а также задачи воспитания в детях любви и бережного отношения к природе, значение экологического образования в современном мире. «Нужно заложить в детей все лучшее, что мы унаследовали от наших предков... Во многом именно педагоги передают культурное достояние подрастающему поколению. Поэтому Евразийский педагогический совет собрал профессионалов своего дела, которые понимают всю ответственность своей миссии. Уверена, единые подходы, которые вырабатываются в рамках Совета,

позволят воспитать наших детей в духе общих духовно-нравственных ценностей стран Евразии и сохранить нашу идентичность», — отметила Алена Аршинова, комментируя проведение Евразийского педсовета [47].

Объединение усилий педагогических сообществ России и стран ближнего зарубежья в области сохранения традиционной культуры происходит также в двустороннем формате. В 2021 г. решением органов управления образованием Российской Федерации и Республики Беларусь была создана Ассоциация школ Союзного государства Беларуси и России, которая в настоящее время объединяет 718 школ (500 российских и 218 белорусских) и более 480 тысяч школьников. Из шести направлений деятельности Ассоциации три непосредственно направлены на формирование гражданской и духовно-нравственной основы единого образовательного пространства Союзного государства. Это «патриотическое воспитание» и «духовно-нравственное воспитание», которые курирует белорусская сторона, и «образование через культуру», доверенное российским участникам. (В рамках ассоциации открыты также профессиональные классы математической и технологической направленности, направление «шахматное образование» и др.). Ассоциация проводит конкурсы и праздники, посвященные народным праздникам, белорусскому и русскому языкам, Дню единения народов Беларуси и России [48].

Свидетельством заинтересованности Кыргызской Республики в совместном укреплении роли традиций в образовании и воспитании является Соглашение о присоединении Кыргызстана к Платформе Традиционных ценностей российской АНО «Евразия»*, подписанное в Бишкеке 3 сентября 2024 г. В рамках Соглашения предполагается совместная реализация АНО «Евразия» и Кабинетом Министров КР ряда программ гуманитарного характера, в том числе проекты, направленные на развитие образования и просвещения, сохранение народных традиций и языков, классической литературы и искусства, исторической памяти. Подписавшие документ глава Совета АНО «Евразия», депутат Государственной Думы Российской Федерации А. И. Аршинова и руководитель Администрации Президента Кыргызской Республики Акылбек Жапаров в своих выступлениях подчеркнули, что сотрудничество в области образования и культуры имеет большое значение для

* Автономная некоммерческая организация содействия развитию международного сотрудничества «Евразия» создана в целях укрепления взаимовыгодных интеграционных процессов на постсоветском пространстве с сохранением национальной идентичности народов. АНО «Евразия» официально зарегистрирована Минюстом России 4 апреля 2024 г.

стабильности, безопасности обеих стран [22]. Соглашение имеет также существенную материальную составляющую: АНО «Евразия» передала Кыргызстану 50 школьных автобусов для детей из отдалённых сёл, запланированы ремонт и модернизация школьных зданий, доставка оборудования и учебников, проведение стажировок и др.

Тема традиционных ценностей в новейшей педагогической литературе стран СНГ: основные исследовательские направления и лучшие практики

Специалистами Армении, Беларуси, Кыргызстана и ряда других стран СНГ опубликованы, в том числе на русском языке, научные исследования, отражающие процесс разработки теоретических и методических подходов к сопряжению традиционных ценностей и современной инновационной педагогики. Анализ содержания данных публикаций показывает близость, а по многим позициям и полное тождество в понимании педагогическими сообществами России и стран СНГ ценностных ориентиров в образовании воспитании. Среди наиболее востребованных проблем, которые привлекают внимание деятелей педагогической науки, преподавателей школ и вузов стран Содружества, следует выделить воспитание гражданского сознания и патриотизма, истоки которых большинство авторов видит в осознании детьми и молодежью своих исторических корней, самобытности народной культуры, красоты родной природы, семейных ценностей.

Для политико-философской и педагогической мысли современной Армении характерно особое внимание к истокам древней армянской культуры и духовности, которые рассматриваются как высшие ценностные ориентиры для воспитания подрастающего поколения. В свою очередь, как подчеркивает Р. А. Мирумян, построенное на основе национальных традиций и ценностей образование «является важнейшим институтом национальной культуры, основой формирования и сохранения нации и национального государства» [26]. Не менее значимым компонентом гуманитарного образования и воспитания являются уроки новой и новейшей истории Армении. Воспитание гражданственности и патриотизма в образовательных учреждениях Армении включает формирование у обучающихся объективных представлений об истории Второй мировой и Великой Отечественной войны, о вкладе армянского народа и других народов СССР в победу над германским фашизмом [23]. Ежегодно 9 мая в Ереване и других городах страны проводится акция «Бессмертный

полк» с участием школьников и студенческой молодежи.

В качестве ключевых компонентов воспитания в духе традиционных ценностей Армении выступают изучение истории армянского народа, христианская духовность и нравственные установки Армянской Апостольской церкви, народная педагогика. Большое значение в публикациях армянских педагогов придается задачам сохранения традиционной модели семейных отношений, где существует определенная иерархия во главе с мужем (отцом) при уважительном отношении к жене (матери) и особом почитании старших (дедушек и бабушек). Общая атмосфера в традиционной армянской семье заключается в «добром, гуманном подходе к личности воспитуемого и требовании с его стороны взаимобратного человеколюбивого отношения», когда дети и молодежь стремятся получить одобрение старших, прислушиваются к их мнению, стремятся усвоить их опыт и знания. С 6–7 лет армянские дети приучаются к посильному труду по дому, а также усваивают традиционные модели социального поведения [38]. Следует отметить, что традиции народной педагогики с опорой на уважение к старшим достаточно прочны в современной Армении, что, в частности, позитивно влияет и на атмосферу в образовательных учреждениях. Согласно социологическим опросам, проведенным среди студентов Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна и Национального политехнического университета Армении, «в армянской семье еще сохраняются такие положительные эмоциональные проявления, как уважение, близость, теплота», подавляющее большинство участников опросов находилось в хороших отношениях с родителями. Также большинство опрошенных студентов заявило о своей приверженности к христианству и к Армянской Апостольской церкви и дало положительную оценку ее роли в обществе и национальной культуре [27]. Вместе с тем реалии современного общественного развития Армении, как и во всем мире, неизбежно ведут к размыванию и частичной утрате традиционных ценностей. Преодолению данной тенденции посвящаются педагогические форумы и научные публикации, в ходе которых нередко дополнительно выявляется созвучие российских и армянских ценностных, цивилизационных основ. Так, например, весной 2016 г. в Армении, в Св. Первопрестольном Эчмиадзине состоялась представительная конференция «Традиционные ценности. Духовно-нравственные ориентиры развития современного общества», объединившая экспертов, политиков, деятелей науки

и культуры Армении и России. Собравшиеся обсудили возможность противодействия глобальным идеологическим и культурным процессам, ведущим к дегуманизации человека, исчезновению нравственных ориентиров молодежи, традиционного семейного и общественного уклада жизни в обеих странах [43]. Проведение в Эчмиадзине международных форумов, посвященных сохранению традиционных ценностей, в последующие годы стало регулярным, с неизменным участием известных российских экспертов и общественных деятелей. В частности, на Третьей международной конференции «Традиционные ценности — вызовы современности» в 2018 г. был представлен доклад председателя комиссии по гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений Общественной палаты Российской Федерации, **члена Президиума Генерального совета Ассамблеи народов Евразии Иосифа Дискаина** на тему «Живые традиции народов — фундамент гармоничной цивилизации». В мероприятии приняли участие представители Ассоциации студентов российских вузов в Армении и других молодежных организаций.

Ввиду этнического и религиозного многообразия обществ большинства постсоветских государств, высокую степень актуальности имеет воспитание толерантности к другим религиям, культурам и языкам, что коррелирует как с современными нормами морали и права, отраженными в документах ООН, СНГ, ШОС и других международных организаций, так и созвучно традиционным нравственным принципам наших народов. Эти педагогические задачи в той или иной степени присутствуют в работе образовательных учреждений большинства постсоветских стран. Систематическую поддержку русскоязычным организациям в странах СНГ оказывают российские Центры науки и культуры (Русские дома) и гуманитарные общественные организации. Например, в 2020 г. в рамках акции «Книги — школам Армении» более 200 книг, включая подборку литературы по истории Великой Отечественной войны, было передано школе в селе Димитрове (Араратская область), где проживают армяне, ассирийцы и русские. Многонациональный состав учащихся используется педагогическим коллективом школы как платформа для воспитания толерантности и интереса к культурам других народов, причем большое внимание уделяется изучению русского языка и литературы. «К русскому языку у нас особое отношение, — подчеркивает директор школы Н. Г. Мхитарян, — редкая школа в Армении может похвастаться своим многонациональным составом, как у нас. И мы уверены, что наша

дружба позволит укрепить общие духовные и культурные ценности» [41]. (В общей сложности в 2020–2021 гг. в школы Армении было передано около 17 тысяч книг, прежде всего, учебников по русскому языку, литературе, алгебре, географии, химии и другим предметам).

Тема формирования у детей и молодежи навыков общения в рамках межэтнического и межконфессионального диалога присутствует в педагогике постсоветских государств как неотъемлемая часть традиционного воспитания. Белорусский автор В. А. Капранова пишет: «Одной из важных традиционных ценностей белорусского народа является толерантность, которая проявляется в уважительном отношении к людям с иным образом жизни, складом мышления, религиозными убеждениями. Толерантность предполагает доброжелательные отношения с другими народами, исповедующими отличную систему ценностей, признание и уважение их права на национальную самобытность, развитие их национальной культуры, языка и т.д. Белорусы тяготеют к справедливости и стабильности» [18]. В 2021 г. отделом воспитательной работы с молодежью Барановичского государственного университета был подготовлен проект «Воспитание в духе мира и сотрудничества», включающий комплекс мероприятий «по реализации поликультурного воспитания в общежитии». В том числе проект предусматривал анкетирование на тему «Мое отношение к носителям различных культурных, религиозных, этнических традиций»; оказание консультативной помощи в разрешении конфликтов обучающихся со сверстниками, родителями, педагогами; проведение тренингов по групповой сплоченности, снятию личностной и ситуативной тревожности; обучение обучающихся умению выходить из конфликтных ситуаций, а также способам предотвращения конфликтов; проведение бесед, направленных на воспитание толерантности к чужим мнениям, убеждениям, поведению; приобщение обучающихся к языку, литературе, истории и культуре своего этносоциума; проведение мероприятий по адаптации иностранных обучающихся, организация праздников национальных культур, дней дружбы и др. [9]

В Республике Беларусь большое внимание уделяется изучению методических аспектов социально-психологического сопровождения родителей и детей, вопросам семейного воспитания. «Нравственность, имеющая своим источником духовность, не просто формируется, она воспитывается с малых лет. Поэтому решающую роль, по нашему мнению, все же играет уклад семьи. Родители — вот главные воспитатели, играющие ведущую роль в формировании нравственного стержня личности, подчер-

квивает М. Г. Лапухина [20]. Центром исследования данной проблематики и научно-методического сопровождения соответствующих программ развития образования и воспитания в Беларуси является Витебский государственный университет им. П. М. Машерова [11; 12; 19]. Учителя белорусских школ успешно внедряют методики приобщения школьников к ценностям традиционной культуры в учебное и внеучебное время. Так, например, представляет интерес опыт использования в группах продленного дня гимназии № 8 имени В. И. Козлова г. Жлобина белорусских народных игр, которые не только выполняют одновременно функции развлечения, спортивной нагрузки, развития смекалки, но, как отмечает воспитатель Ж. В. Гавриленко, «самое главное — это создание духовного настроения, интереса к народному творчеству и культуре наших предков, так как основной функцией народных игр является воспитание поколений» [10]. Одной из заслуживающих внимания моделей комплексного внедрения в образовательное пространство традиционных ценностей белорусской культуры, в данном случае — духовного наследия историко-этнографического региона Приозерья, стало создание тематических центров по интересам. Центр «Святочная скарбонка» («Праздничная копилка») предлагает школьникам освоить игру на народных музыкальных инструментах, изучить традиции фольклорного театра, обрядовой культуры. Историко-этнографический Центр «Рубон» действует на базе школьного музея «Хата ў жыцці беларуса» («Дом в жизни белоруса») и организует этнографические экспедиции с участием школьников. Работа Центра «Утульная хатка» («Уютный дом») посвящена изучению семейных обрядов Приозерья через мир народной текстильной куклы. Центр «Лекавы падворак» («Лечебный двор») знакомит учащихся с народной медициной, прежде всего, с лекарственными растениями. Факультативные занятия, проводящиеся в центрах, включают выполнение школьниками научно-исследовательских проектов, а также участие в различных праздниках и фестивалях [21].

Тема Родины, уважения к родной истории и культуре раскрывается в ходе единого урока в День знаний, традиционно открывающего учебный год в школах Республики Беларусь. 2 сентября 2024 г. он проходил под девизом «Нам есть чем гордиться, нам есть что беречь!». Характерно проведение занятий в День знаний в форме интеллектуальных игр и викторин, которые развивают логическое мышление, смекалку и воображение детей, пробуждая в то же время интерес к истории Беларуси,

родному языку и культуре. Например, в ходе игры «Экзотическая встреча с индейцами» в одной из школ Брестской области ребята должны были одной фразой дать описание своей родной земли, соревнование по разгадыванию ребусов «Разгадай словечко» напоминало о ценностях белорусского народа, в игре «Переводчики» необходимо было соотнести изображения и слова на белорусском языке. Игры, конкурсы были также посвящены достижениям Беларуси в спорте, покорении космоса и др. Особое внимание в год 80-летия освобождения белорусской земли от немецко-фашистских захватчиков уделялось теме истории Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., местам боевой славы [30].

Воспитательные практики, направленные на возрождение традиционной культуры и нравственно-духовных ценностей, внедряются в настоящее время в образовательных учреждениях стран Центральной Азии, имеющих как самобытные, так и общие исторически сложившиеся черты культурного облика и народной педагогики.

Воспитание в духе традиционных ценностей выступает в качестве одного из наиболее актуальных и востребованных направлений в педагогической науке и практике современного Кыргызстана. Среди традиционных ценностей, на которые должен опираться воспитательный процесс, киргизские специалисты выделяют уважение к этнической и культурной идентичности других людей — как исторически сложившейся, древней традиции многонационального Кыргызстана [8]. Также подчеркивается значимость воспитания в детях и молодежи уважения к институту семьи, авторитету старших поколений и традиционным формам власти, а также приверженности к таким качествам, как гостеприимство, милосердие, миролюбие и справедливость, свойственные народной культуре кыргызов и нравственным установкам традиционного ислама [8]. Особенностью древней, до настоящего времени сохраняющейся практики в обществах стран Центральной Азии, в том числе Кыргызстана, является самоуправление в сельских общинах и небольших сообществах в городах (в рамках улицы, двора, подъезда), которое выражается в совместных работах по постройке и ремонту дорог и сооружений, благоустройству территорий, во взаимной поддержке и помощи. Такие работы, проходящие по призыву и под руководством старейшин и с участием разных поколений жителей, как правило, целыми семьями, способствуют воспитанию у детей и молодежи чувства коллективизма, трудолюбия, любви к родной земле [8]. Отдельным

направлением в педагогике Кыргызстана является разработка теории и практики экологического воспитания, сопрягающего традиционные ценности с современными подходами к природопользованию [2; 14].

Народная педагогика, которая рассматривается учеными Кыргызстана в качестве важнейшего источника формирования личности ребенка и его социального развития, базируется на любви к детям (включая традицию бескорыстного усыновления детей-сирот), культуре матери, родителей, вообще старших по возрасту, принцип почитания которых, как отмечают специалисты, как правило, переносится в школьную жизнь. «Кыргызские школьники к учителю обращаются со словом «агай» (дословно: старший брат), а к учительнице — «эжеке» (старшая сестра). Авторитет учителя исключительно высок. В присутствии учителя исключается даже проявление простой шалости» [36]. Усвоение ребенком всего комплекса традиционных ценностей в кыргызской народной педагогике тождественно воспитанию в человеке человечности — гуманности, честности, уважения к своему народу и родине, семье и государству, другим народам [3].

Воспитание традиционной скромности, следования детей и молодежи правилам поведения в доме, в коллективе, за столом и т.п., свойственные кыргызской этнопедагогике, предлагается использовать в качестве ключевого ориентира для сохранения и дальнейшего внедрения в воспитательный процесс в школах Кыргызстана «ценностного межпоколенного взаимодействия» [15]. Доцент Ошского государственного университета Ж. Ш. Алымкулов подчеркивает необходимость развития в Кыргызстане поликультурного образования, в том числе предлагает включить этнопедагогику киргизов и других народов, проживающих в Кыргызской Республике, в качестве самостоятельной дисциплины в программы всех факультетов педагогических вузов страны. Автор отмечает, что задача этого курса заключается в том, чтобы «с позиций педагогики прокомментировать представление народа о различных аспектах воспитания» [4]. Начало этой работе в ОшГУ было положено формированием программ педагогической практики, в ходе которой студенты выступали организаторами вечеров и викторин, посвященных киргизским пословицам и поговоркам, загадкам, национальным играм, ценностям семейных отношений. На конкурсе «Ыр-кесе» (Чаша песни), проведенном в дни праздника «Нооруз» (Навруз), была представлена и тема этнического многообразия: студенты представили зрителям

музыкально-танцевальное наследие и традиционный костюм азербайджанского, казахского, узбекского народов [4].

В педагогической науке и практике современного Казахстана внедрение традиционных ценностей в воспитательный процесс определяется, прежде всего, задачами сопряжения традиций с инновациями в образовании и культуре в соответствии с программой «Модернизация общественного сознания», которая была запущена в 2017 г. и сохраняет свое концептуальное значение. В 2010 г. президентом Казахстана Нурсултаном Назарбаевым под слоганом «Мәңгілік Ел» («Вечная страна») была запущена концепция национальной идеи, включающая историческую преемственность, свободолюбие, национальное единство, независимое государство, казахскую культуру. «Мәңгілік Ел» был воспринят педагогическим сообществом страны как основа национального воспитания, противостоящего бездуховности, агрессивному невежеству, снижению роли традиционных ценностей в казахстанском обществе [1; 5]. Сегодня в образовательной политике Казахстана выдвигаются на первый план формирование всесторонне развитой и гармоничной личности и ответственного гражданина, как это обозначено в Послании главы государства Касыма-Жомарта Токаева «Экономический курс Справедливого Казахстана». Решение этих задач предполагает опору на «Концепцию целостного и универсального человека («Толық адам»), изложенную в философском учении казахского мыслителя Абая, и на воспитание «Человека труда» в контексте «Комплексного плана по продвижению идеологии ценности труда в обществе на 2023–2025 годы», утвержденного правительством страны в декабре 2022 г. [32]. Принятая в Республике Казахстан 2023 г. «Единая программа воспитания в организациях образования, за исключением высших учебных заведений», в свою очередь, ориентирована на построение общества, отношения внутри которого будут опираться на единые общечеловеческие и национальные ценности. Глава Департамента воспитательной работы и дополнительного образования Министерства просвещения Республики Казахстан Меруерт Медетбекова в интервью журналу «Современное образование» подчеркнула, что, наряду с методической поддержкой учителей, были также приняты меры для развития семейного воспитания, в том числе разработан проект «Центр педагогической поддержки родителей», созданы Концепция и программа курсов для родителей, Руководство по педагогической поддержке родителей» в организации образования

и ряд других документов и материалов [39].

Продвижение традиционных ценностей в сочетании с мотивацией обучающихся к всестороннему развитию, освоению новых технологий, иностранных языков осуществляется педагогами высшей школы Казахстана. «Воспитание в духе традиционных ценностей необходимо, но не как способ противопоставления, самоизоляции, а как осознание подлинного уважения к культуре, понимания ее роли в истории человечества, понимания нашей взаимозависимости, воспитания взаимоуважения», — отмечает преподаватель Казахского национального университета им. Аль-Фараби Арман Кудабай [44].

5 октября 2023 г. президент Казахстана Касым-Жомарт Токаев выступил на Первом Республиканском съезде педагогов страны, подчеркнув в своем выступлении стратегическую значимость воспитания молодых казахстанцев как ответственных, патриотичных, трудолюбивых и высоко нравственных граждан, а также особо выделил задачи сохранения национальных традиций и культуры в образовании и воспитании. «В вопросе воспитания следует также опираться на базовые установки отечественной педагогики, — подчеркнул глава Казахстана, — Подрастающему поколению нужно прививать любовь к казахским традициям и ценностям. Наш народ всегда проявлял истинное уважение к старшим, почитание к младшим, чтил такие качества, как достоинство, честь, чувство долга. Традиционная культура играет огромную роль в воспитании молодежи. Необходимо с раннего возраста приучать детей к трудолюбию, чтобы сформировать у них уважение к труду, разъяснить важность ответственного отношения к своей работе, активности и целеустремленности в жизни» [33].

Из казахстанских воспитательных практик, направленных на формирование у школьников патриотических чувств, укрепление семейных связей, уважения к старшим, следует отметить «День благодарности». Ежегодно 1 марта в школах Казахстана проводится единый открытый урок «Рахмет саған, Отаным» («Спасибо, моя Родина»), который дополняется оформлением Доски благодарности, флешмобами, показом видеоклипов и самодельных номеров, которые готовят учащиеся, на темы «Спасибо Вам, мои родители!» и т.п., благотворительными акциями в помощь пожилым людям. Ценности народной культуры играют важную роль в педагогическом, литературном, художественном образовании Казахстана: изучение мифов и сказаний, музыки, прикладных искусств позволяет молодежи постигать истоки национальных нравственных

и эстетических норм, лучше понимать старшее поколение, видеть общее и особенное в культурах разных народов и стран [13].

В воспитательных практиках современного Узбекистана делается акцент на изучение школьниками и студентами отечественной истории и культуры своей страны как основы патриотизма и гражданственности, чувства гордости за свою родину [25; 42].

Таким образом, в современной образовательной политике России и других стран СНГ все более значимыми становятся компоненты, связанные с внедрением в сферу образования и воспитания традиционных духовно-культурных ценностей. Решение данной задачи соотносится с процессами укрепления государственности и формирования национальной идеологии, программами укрепления информационно-культурной безопасности и суверенитета.

Общность подходов к воспитанию детей и молодежи выступает стимулом для укрепления взаимодействия педагогических сообществ стран Содружества в области разработки теоретических и методических аспектов традиционного воспитания и поддержки семейных ценностей. Заинтересованность в развитии диалога с Россией по проблемам традиционного воспитания проявляется со стороны профильных ведомств, образовательных учреждений, деятелей педагогической науки, гуманитарных общественных организаций постсоветского пространства. Активизируется диалог педагогов, философов, политологов по широкому кругу вопросов, связанных с сохранением и утверждением в обществах стран Евразии традиционных норм нравственности, духовной культуры, исторической памяти, патриотизма.

Изучение педагогических практик Армении, Беларуси, Кыргызстана и ряда других постсоветских государств позволяет сделать ряд наблюдений и выводов. Прежде всего, обращает на себя внимание общность тех базовых ценностей, на сохранение которых направлена воспитательная работа педагогов в дошкольных учреждениях и школах данных стран. Доброта, честность, трудолюбие, уважение к старшим, коллективизм, укорененные фактически во всех народных культурах, прививаются обучающимся через самобытные, но обладающие глубинным сходством памятники фольклора, классическую литературу, просветительские внеурочные программы. Большое внимание уделяется знакомству детей с народными играми, ремеслами, музыкой. Широко используются варианты патриотических мероприятий, сложившихся в эпоху СССР:

уроки и «вахты памяти», открытые уроки, посвященные любви к родине, заботе о ветеранах и т.п.

Политика поддержки семейных ценностей обусловила интерес педагогической общественности большинства стран СНГ к изучению народной педагогики, ее связи с социальной психологией и нравственными нормами, возможностей адаптации традиционной семьи к современным условиям жизни и быта.

В целом можно говорить о том, что общность традиционных ценностей России и стран СНГ создает благоприятные перспективы для обмена педагогическими идеями и практиками, для дальнейшего развития образовательной интеграции на пространстве Евразии.

Список литературы

1. *Азбаева, У.Б.* Роль казахской этнопедагогики в развитии ценностного отношения к Родине в условиях реализации идеи «Мәңгілік ел» / У.Б. Азбаева, Зарина Абильдаева // Молодой ученый. 2021. № 24 (366). С. 319–320. 39
2. *Акматова, Н. С.* Возрождение этноэкологических ценностей и их роль в воспитании молодого поколения // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. 2022. Т. 22, № 6. С. 46–51. 33
3. *Алимбеков А., Байтובה Ф. Т.* Идея воспитания совершенной личности в традиционной педагогической культуре кыргызов // Вестник науки и образования. 2016. 35
4. *Алымкулов Ж. Ш.* Этнопедагогические аспекты поликультурного образования в Кыргызстане // Теория и практика современной науки. 2022. № 1(79). С. 20. 37
5. *Арисланова С. Э., Абдикаимова Г. Д.* Внедрение национальных ценностей и межпредметных связей для реализации общенациональной идеи «Мәңгілік Ел» в современной школе Казахстана // Актуальные научные исследования в современном мире. — 2018. — № 12–4(44). — С. 22–25 38
6. Ассамблея народов Евразии. Основные итоги деятельности. Июнь 2017 — июнь 2018. URL: https://ross-bel.ru/f/itogi_deyatelnosti_assamblei_narodov_yevrazii_iyun_2017-iyul2018.pdf 11
7. *Ахметова Н. А., Калматова Г. М.* Духовно-нравственное воспитание студентов в процессе изучения русского языка как неродного // С. 252–253. https://kao.kg/images/stories/doc/i335_058.pdf (Дата обращения: 15.09.2024). 8
8. *Баимова Ж. С.* Традиционные ценности в концептуальных документах Кыргызской Республики / Кыргызско-Российский Славянский Университет, Бишкек // Сайт Российского совета по международным делам. 17 ноября 2023 г. <https://russiancouncil.ru/blogs/laiamp/traditsionnye-tsennosti-v-kontseptualnykh-dokumentakh-kyrgyzskoy-respu/> (Дата обращения: 15.09.2024). 32
9. Воспитание в духе мира и сотрудничества / Сост. Малышко А. В., Орсич И. Н.; Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Отдел воспитательной работы с молодежью. Барановичи, 2021. С. 16–28. 26
10. *Гавриленко Ж. В.* Приобщение учащихся к традициям и ценностям белорусского народа в условиях группы продленного дня. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1725362580&tld> (Дата обращения: 15.09.2024). 29
11. *Гвоздь С. А., Семкина И. А.* Семейные ценности и традиции как фактор сплоченности современной семьи // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: Сборник научных статей. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2021. С. 112–116 28

12. *Девярых С. Ю.* Феномен родительства: социально-психологический аспект / Под общ. ред. В. А. Сонина. Витебск: Изд-во УО ВГУ им. П. М. Машерова, 2005. 104 с. 28
13. *Есенова, Х. А.* Традиционные ценности как основа развития художественно-образовательной Республики Казахстан // Казанский педагогический журнал. 2014. № 6(107). С. 9–14. 44
14. *Жумагулов М. Ж.* Экологические ценности в культуре кыргызов. Бишкек: Илим, 2015. 182 с. 33
15. *Жуматаева А. С.* Педагогические условия формирования уважительного отношения учащихся к старшему поколению. URL: <https://sit.net.kg/wp-content/uploads/2021/09/Жуматаева-А.С.-Педагогические-условия-формирования-уважительного-отношения.pdf> (Дата обращения: 15.09.2024). 36
16. Закон Республики Таджикистан от 8 июня 2007 г. № 272 «Об упорядочении народных традиций, торжеств и обрядов в Республике Таджикистан».
17. *Гукаленко О.В., Ёлкина И.М.* Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям средствами внеурочной деятельности: направления и методики. сборник докладов и тезисов участников круглых столов ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» под ред. О.В. Гукаленко. М. 2022. С. 201-238.
18. *Капанова В. А.* Духовно-национальные традиции как основа воспитания молодежи в Республике Беларусь // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XVI Международной научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 03–10 июня 2020 года / Отв. редактор Л. Н. Макарова. — Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2020. С. 130. 25
19. *Кривец А. А.* Традиционные семейные ценности: сущность понятия и характеристика // XVII Машеровские чтения: Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 2-х томах, Витебск, 20 октября 2023 года / Редколлегия: Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. Т. 2. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2023. С. 88–90. 28
20. *Лапухина М. Г.* Духовно-нравственное воспитание молодого поколения на этапе довузовской подготовки // Организация, технологии и методологии непрерывного ориентированного образования в области математики и естественных наук на современном этапе: Сборник докладов III Международной научно-практической конференции, Могилёв, 28–29 июня 2022 года / Редколлегия: Б. В. Задворный [и др.]. — Могилёв: Могилевский государственный областной институт развития образования, 2022. 237. 27
21. *Леонова Т. М.* Традиции белорусского народа — основа духовно-нравственного воспитания учащихся // Современное образование Витебщины. 2017. № 2(16). С. 57–60. 30
22. *Лопаткин Н.* Киргизия присоединилась к российскому проекту «Евразия» // Комсомольская правда. 3 сентября 2024 г. URL: <https://www.kp.ru/daily/27629/4979911/> (Дата обращения: 15.09.2024). 18
23. *Мартиросян Г. А.* Патриотическое воспитание на уроках истории рамках темы «Участие армян во Второй мировой войне» // Методики и практики патриотического воспитания молодежи: материалы Международной межвузовской конференции, Москва, 03 ноября 2023 года. — Москва: Московский Политех, 2023. С. 331–335. 20
24. Международный круглый стол на тему: «Традиционные семейные ценности народов Евразии» // Сайт НОК «Российская семья». URL: <https://nok-semya.ru/news/международный-круглый-стол-на-тему-т/> (Дата обращения: 15.09.2024). 13
25. *Мирзавев И. Б.* Роль национальных ценностей в воспитании молодого поколения Узбекистана // Наука и образование сегодня. 2019. № 4(39). С. 48–49 45
26. *Мирумян Р. А.* Армянская модель национального просвещения (образования и воспитания) как механизм сохранения культурной самобытности нации. От языка к до раннего средневековья (политико-философский аспект). 19
27. *Мкоян Г. С.* Воздействие Армянской Апостольской церкви на формирование духовных ценностей среди двух поколений в современном армянском обществе // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования. Екатеринбург, 2017. С. 481–482. 22
28. О развитии сотрудничества по формированию общего образовательного пространства Содружества Независимых Государств // Интернет-портал СНГ. URL: <https://e-cis.info/cooperation/3690/81470/> (Дата обращения: 15.09.2024). 7

29. *Ортикова М. Д.* Любовь к родине — в каждом из нас // Методики и практики патриотического воспитания молодежи: материалы Международной межвузовской конференции, Москва, 03 ноября 2023 года. Москва: Московский Политех, 2023. С. 339. 9

30. Первый урок «Нам есть чем гордиться, нам есть что беречь!» // Министерство образования Республики Беларусь, Отдел по образованию Ивацевичского райисполкома, Государственное учреждение образования «Вольковская средняя школа». 2 сентября 2024 г. URL: <https://volka.rooivacevichi.gov.by/сервисы/новости-архив/p-220423.html> (Дата обращения: 15.09.2024). 31

31. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 5 июля 2015 г. № 82 «О концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи». 3

32. Постановление Правительства Республики Казахстан от 14 декабря 2022 г. «Об утверждении «Комплексного плана по продвижению идеологии ценности труда в обществе на 2023–2025 годы» // Официальный правовой портал Республики Казахстан. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200001004> (Дата обращения: 15.09.2024). 40

33. Президент Касым-Жомарт Токаев на сегодняшнем республиканском съезде педагогов высказался о нравственном воспитании детей // NUR.KZ. 5 октября 2023, <https://www.nur.kz/society/2039679-o-vazhnosti-kazahskih-traditsiy-vyskazalsya-tokaev/> (Дата обращения: 15.09.2024). 43

34. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 19 сентября 2023 г. «Об утверждении "Единой программы воспитания" в организациях образования, за исключением высших учебных заведений». 6

35. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». 1

36. *Рахманова Н.* Кыргызская народная педагогика о воспитании детей в семье. URL: <https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/KGUSTA.RAHMANOVA%20N.A.2013.pdf> (Дата обращения: 15.09.2024). 34

37. Российская академия образования и Кыргызская академия образования подписали Соглашение о сотрудничестве // Сайт РАО. URL: <https://rusacademedu.ru/news/22082024-3/> 15

38. *Саргсян А. Л.* Армянские традиции воспитания детей непосредственный // Молодой ученый. 2014. № 21 (80). С. 682–684. 21

39. *Смагин Я.* На основе общечеловеческих и национальных ценностей [Интервью с директором Департамента воспитательной работы и дополнительного образования Министерства просвещения РК Меруерт Медетбековой] // Современное образование. URL: <https://www.bilim.expert/post/на-основе-общечеловеческих-и-национальных-ценностей-интервью-меруерт-медетбекова> (Дата обращения: 15.09.2024). 41

40. *Спирина М. Ю.* Традиционные ценности и евразийская культура // Евразийство: теоретический потенциал и практические приложения. 2022. № 11. С. 40. 12

41. Средняя школа в селе Димитров получила более 200 книг в рамках акции «Книги — школам Армении» // Центр поддержки русско-армянских стратегических и общественных инициатив. 5 февраля 2020 г. URL: <https://russia-armenia.info/node/64818> (Дата обращения: 15.09.2024). 24

42. *Темиров Н. С., Максудов У. К.* Социальные и воспитательные факторы системы формирования национальных ценностей в вузе // Актуальные вопросы экономики и управления, права, психологии и образования: опыт наставника: сборник научных статей египетской международной конференции научно-педагогических работников, Санкт-Петербург, 15–16 февраля 2023 года. Санкт-Петербург: ООО «НИЦ АРТ», 2023. С. 19. 46

43. Традиционные ценности в Святом Эчмиадзине // Новости Армении. 1 апреля 2016 г. URL: <https://newsarmenia.am/news/armenia/traditsionnye-tsennosti-v-svyatom-echmiadzine/> (Дата обращения: 15.09.2024). 23

44. Традиционные ценности и негативные тенденции: главные задачи образования назвал педагог Azattyq Rýhy. 1 сентября 2023 г. URL: <https://rus.azattyq-ruhy.kz/society/54336-traditsionnye-tsennosti-i-negativnye-tendentsii-glavnye-zadachi-obrazovaniia-nazval-pedagog> (Дата обращения: 15.09.2024). 42

45. Указ Президента Кыргызской Республики от 30 августа 2022 г. № 303 «Об утверждении Национальной программы о сохранении и развитии национальных традиций на 2022–2027 годы». 5

46. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». 2

47. Учителя из 8 стран СНГ провели первый Евразийский педагогический совет // Sputnik Кыргызстан. 30 августа 2024 г. URL: <https://ru.sputnik.kg/20240830/uchitelya-strany-evraziyskiy-pedagogicheskiy-sovet-1088288360.html?ysclid=m0p8tjkogi137377371> (Дата обращения: 15.09.2024). 16

48. Школы России и Беларуси объединяют подходы к обучению // Беларусь сегодня. 6 сентября 2024 г. URL: <https://www.sb.by/articles/za-odnoy-partoy-shkoli-souza.html> (Дата обращения: 15.09.2024). 17

49. EurAsia Daily. 25 марта 2019 г. URL: <https://easdaily.com/ru/news/2019/03/25/posly-stran-eaes-obsudili-v-erevane-sohranenie-obshchih-duhovnyh-cennostey> (Дата обращения: 15.09.2024). 10

References

- *Agbayeva, U. B.* The role of Kazakh ethnopedagogy in the development of a value attitude towards the Motherland in the context of the implementation of the idea of “Mangilik el” / U. B. Agbayeva, Zarina Abildaeva // Young Scientist. 2021. No. 24 (366). pp. 319–320. 39
- *Akmatova, N. S.* The revival of ethnoecological values and their role in the upbringing of the younger generation // Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University. 2022. Vol. 22, No. 6. pp. 46–51. 33
- *Alimbekov A., Baitova F. T.* The idea of educating a perfect personality in the traditional pedagogical culture of the Kyrgyz people // Bulletin of Science and Education. 2016. 35
- *Alymkulov J. S.* Ethnopedagogical aspects of multicultural education in Kyrgyzstan // Theory and practice of modern science. 2022. No. 1(79). pp. 20. 37
- *Arislanova S. E., Abdikaimova G. D.* The introduction of national values and interdisciplinary relations for the implementation of the national idea “Mangilik El” in the modern school of Kazakhstan // Actual scientific research in the modern world.— 2018.— № 12–4(44).— Pp. 22–25 38
- The Assembly of the Peoples of Eurasia. The main results of the activity. June 2017 — June 2018. URL: https://ross-bel.ru/f/itogi_deyatelnosti_assamblei_narodov_yevrazii_iyun_2017-iyul2018.pdf 11
- *Akhmetova N. A., Kalmatova G. M.* Spiritual and moral education of students in the process of learning Russian as a non-native language // pp. 252–253. https://kao.kg/images/stories/doc/i335_058.pdf (Date of access: 09/15/2024). 8
- *Baimova J. S.* Traditional values in the conceptual documents of the Kyrgyz Republic / Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek // Website of the Russian Council on International Affairs. November 17, 2023 <https://russiancouncil.ru/blogs/laiamp/traditsionnye-tsennosti-v-kontseptualnykh-dokumentakh-kyrgyzskoy-respu/> (Date of access: 09/15/2024). 32
- Education in the spirit of peace and cooperation / Comp. Malyshko A. V., Orsich I. N.; Ministry of Education of the Republic of Belarus, Baranovich State University Educational Institution, Department of Educational Work with Youth. Baranovich, 2021. pp. 16–28. 26
- *Gavrilenko J. V.* Introducing students to the traditions and values of the Belarusian people in an extended day group. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1725362580&tld> (Date of access: 09/15/2024). 29
- *Gvozđ S. A., Semkina I. A.* Family values and traditions as a factor of cohesion of the modern family // Improving the quality of professional training of specialists in social and educational spheres: Collection of scientific articles. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2021. pp. 112–116 28 12. Devyatykh S. Y. The phenomenon of parenthood: a socio-psychological aspect / Under the general editorship of V. A. Sonin. Vitebsk: Publishing House of the P. M. Masherov Moscow State University, 2005. 104 p. 28
- *Yesenova, H. A.* Traditional values as the basis for the development of art education in the Republic of Kazakhstan // Kazan Pedagogical Journal. 2014. No. 6(107). pp. 9–14. 44

- *Zhumagulov M. J.* Ecological values in Kyrgyz culture. Bishkek: Ilim, 2015. 182 p. 33
- *Zhumatayeva A. S.* Pedagogical conditions for the formation of a respectful attitude of students towards the older generation. URL: <https://sit.net.kg/wp-content/uploads/2021/09/Жуматаева-А.-С.-Педагогические-условия-формирования-уважительного-отношения.pdf> (Date of request: 09/15/2024). 36
- The Law of the Republic of Tajikistan dated June 8, 2007 No. 272 “On the regulation of folk traditions, celebrations and rituals in the Republic of Tajikistan.” 4
- *Gukalenko O. V., Elkina I. M.* Introducing students to traditional Russian values through extracurricular activities: directions and methods. collection of reports and abstracts of the participants of the round tables of the Federal State Budgetary Institution “Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education” edited by O. V. Gukalenko. M. 2022. pp. 201–238.
- *Kapranova V. A.* Spiritual and national traditions as the basis of youth education in the Republic of Belarus // Personal and professional development of a future specialist: Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Internet Conference, Tambov, June 03–10, 2020 / Editor-in-chief L. N. Makarova. — Tambov: Publishing House “Derzhavinsky”, 2020. p. 130. 25
- *Krivets A. A.* Traditional family values: the essence of the concept and characteristics // XVII Masherov readings: Proceedings of the international scientific and practical conference of students, postgraduates and young scientists. In 2 volumes, Vitebsk, October 20, 2023 / Editorial board: E. Ya. Arshansky (chief editor) [and others]. Vol. 2. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2023. pp. 88–90. 28
- *Lapukhina M. G.* Spiritual and moral education of the young generation at the stage of pre-university training // Organization, technologies and methodologies of continuous oriented education in mathematics and natural sciences at the present stage: Collection of reports of the III International Scientific and Practical Conference, Mogilev, June 28–29, 2022 / Editorial board: B. V. Zadovorny [et al.]. Mogilev: Mogilev State Regional Institute of Educational Development, 2022. 237. 27
- *Leonova T. M.* Traditions of the Belarusian people — the basis of spiritual and moral education of students // Modern education in Vitebsk region. 2017. No. 2(16). pp. 57–60. 30
- 22. Lopatkin N. Kyrgyzstan joined the Russian project “Eurasia” // Komsomolskaya Pravda. September 3, 2024 URL: <https://www.kp.ru/daily/27629/4979911/> (Date of access: 09/15/2024). 18
- *Martirosyan G. A.* Patriotic education in history lessons within the framework of the theme “The participation of Armenians in the Second World War” // Methods and practices of patriotic education of youth: materials of the International Interuniversity Conference, Moscow, November 03, 2023. Moscow: Moskovsky Polytech, 2023. pp. 331–335. 20
- International round table on the topic: “Traditional family values of the peoples of Eurasia” // Website of the NOC “Russian Family”. URL: <https://nok-semya.ru/news/международный-круглый-стол-на-тему-т/> (Date of access: 09/15/2024). 13
- *Mirzaev I. B.* The role of national values in the upbringing of the young generation of Uzbekistan // Science and education today. 2019. No. 4(39). pp. 48–49 45
- *Mirumyan R. A.* The Armenian model of national enlightenment (education and upbringing) as a mechanism for preserving the cultural identity of the nation. From Paganism to the Early Middle Ages (political and philosophical aspect). 19
- *Mkoyan G. S.* The impact of the Armenian Apostolic Church on the formation of spiritual values among two generations in modern Armenian society // Culture, personality, society in the modern world: methodology, empirical research experience. Yekaterinburg, 2017. pp. 481–482. 22
- On the development of cooperation in the formation of a common educational space of the Commonwealth of Independent States // CIS Internet Portal. URL: <https://e-cis.info/cooperation/3690/81470/> (Date of access: 09/15/2024). 7
- *Ortikova M. D.* Love for the motherland is in each of us. // Methods and practices of patriotic education of youth: proceedings of the International Interuniversity Conference, Moscow, November 03, 2023. Moscow: Moskovsky Polytech, 2023. p. 339. 9
- The first lesson is “We have something to be proud of, we have something to cherish!” // Ministry of Education of the Republic of Belarus, Department of Education of the Ivatsevichi District Executive Committee, State Educational Institution Volkovskaya Secondary

- School. September 2, 2024 URL: <https://volka.goivacevichi.gov.by/сервисы/новости-архив/p-220423.html> (Date of access: 09/15/2024). 31
- Resolution of the Ministry of Education of the Republic of Belarus No. 82 dated July 5, 2015 “On the concept of continuous education of children and students”. 3
 - Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 14, 2022 “On approval of the “Comprehensive Plan for Promoting the ideology of the value of work in society for 2023–2025” // Official Legal the portal of the Republic of Kazakhstan. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200001004> (Date of request: 09/15/2024). 40
 - President Kassym-Jomart Tokayev spoke about the moral education of children at today’s Republican Congress of teachers // NUR.KZ. October 5, 2023, <https://www.nur.kz/society/2039679-o-vazhnosti-kazahskih-traditsiy-vyskazalsya-tokaev/> (Date of application: 09/15/2024). 43
 - Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated September 19, 2023 “On approval of the “Unified Education Program” in educational organizations, except for with the exception of higher educational institutions.” 6
 - Decree of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015 No. 996-r “On Approval of the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the period up to 2025”. 136. Rakhmanova N. Kyrgyz folk pedagogy on the upbringing of children in the family. URL: <https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/KGUSTA.RAHMANOVA%20N.A.2013.pdf> (Date of request: 09/15/2024). 34
 - The Russian Academy of Education and the Kyrgyz Academy of Education have signed a Cooperation agreement // RAO website. URL: <https://rusacademedu.ru/news/22082024-3/> 15
 - *Sargsian A. L.* The Armenian traditions of direct parenting // *Young Scientist*. 2014. No. 21 (80), pp. 682–684. 21
 - *Smagin Ya.* Based on universal and national values [Interview with Meruert Medetbekova, Director of the Department of Educational Work and Additional Education of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan] // *Modern education*. URL: <https://www.bilim.expert/post/na-osnove-obshchelovеческих-и-национальных-ценностей-интервью-меруерт-медетбекова> (Date of access: 09/15/2024). 41
 - *Spirina M. Y.* Traditional values and Eurasian culture // *Eurasianism: theoretical potential and practical applications*. 2022. No. 11. p. 40. 12
 - A secondary school in the village of Dimitrov received more than 200 books as part of the campaign “Books for schools in Armenia” // Center for Support of Russian–Armenian Strategic and Public Initiatives. February 5, 2020 URL: <https://russia-armenia.info/node/64818> (Date of request: 09/15/2024). 24
 - *Temirov N. S., Maksudov U. K.* Social and educational factors of the system of formation of national values in higher education institutions // *Actual issues of economics and management, law, psychology and education: mentor’s experience: collection of scientific articles of the annual international conference of scientific and pedagogical workers, St. Petersburg, February 15–16, 2023*. St. Petersburg: SIC ART LLC, 2023. p. 19. 46
 - Traditional values in Holy Etchmiadzin // *Armenian News*. April 1, 2016 URL: <https://news-armenia.am/news/armenia/traditsionnye-tsennosti-v-svyatom-echmiadzine/> (Date of access: 09/15/2024). 23
 - Traditional values and negative trends: the main tasks of education were named by the teacher Azattyq Rýhy. September 1, 2023 URL: <https://rus.azattyq-ruhy.kz/society/54336-traditsionnye-tsennosti-i-negativnye-tendentsii-glavnye-zadachi-obrazovaniia-nazval-pedagog> (Accessed: 09/15/2024). 42
 - Decree of the President of the Kyrgyz Republic dated August 30, 2022 No. 303 “On approval of the National Program on the Preservation and Development of National Traditions for 2022–2027”. 5
 - Decree of the President of the Russian Federation No. 809 dated November 9, 2022 “On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values.” 2
 - Teachers from 8 CIS countries held the first Eurasian Pedagogical Council // *Sputnik Kyrgyzstan*. August 30, 2024 URL: <https://ru.sputnik.kg/20240830/uchitelya-strany-evraziyskiy-pedagogicheskiy-sovet-1088288360.html?ysclid=m0p8tjkogi13737371> (Accessed: 09/15/2024). 16

- Schools in Russia and Belarus combine approaches to learning // Belarus today. September 6, 2024 URL: <https://www.sb.by/articles/za-odnoy-partoy-shkoli-souza.html> (Date of access: 09/15/2024). 1749. EurAsia Daily. March 25, 2019 URL: <https://easdaily.com/ru/news/2019/03/25/posly-stran-eaes-obsudili-v-erevane-sohranenie-obshchih-duhovnyh-cennostey> (Date of request: 09/15/2024).

Сведения об авторах

Пивовар Ефим Иосифович — академик РАН, руководитель лаборатории гуманитарного образования и формирования мировоззрения Центра воспитания и развития личности РАО, научный руководитель РГГУ, Москва, Российская Федерация

Галкина Анна Владимировна — ведущий аналитик лаборатории гуманитарного образования и формирования мировоззрения Центра воспитания и развития личности РАО, Москва, Российская Федерация

Катагощина Мария Всеволодовна — кандидат исторических наук, ведущий аналитик лаборатории гуманитарного образования и формирования мировоззрения Центра воспитания и развития личности РАО, Москва, Российская Федерация

Кондрашова Инна Сергеевна — ведущий аналитик лаборатории гуманитарного образования и формирования мировоззрения Центра воспитания и развития личности РАО, Москва, Российская Федерация

Ханова Ирина Евгеньевна — кандидат философских наук, ведущий аналитик лаборатории гуманитарного образования и формирования мировоззрения Центра воспитания и развития личности РАО, Москва, Российская Федерация

Information about the author

Pivovar Yefim I.— Academician of the Russian Academy of Sciences, Head of the Laboratory of Humanitarian Education and Worldview Formation at the Center for Education and Personality Development of the Russian Academy of Sciences, Scientific Director of the RGGU

Galkina Anna V.— a leading analyst at the Laboratory of Humanitarian Education and Worldview Formation at the Center for Personal Education and Development of the Russian Academy of Education

Katagoshchina Maria V.— PhD (History), Leading Analyst at the Laboratory of Humanitarian Education and Worldview Formation at the Center for Personal Education and Development of the Russian Academy of Education

Kondrashova Inna S.— a leading analyst at the Laboratory of Humanitarian Education and Worldview Formation at the Center for Personal Education and Development of the Russian Academy of Education

Khanova Irina E.— PhD (Philosophy), Leading Analyst at the Laboratory of Humanitarian Education and Worldview Formation at the Center for Personal Education and Development of the Russian Academy of Education



УДК

Об инклюзивном и специальном образовании в Республике Казахстан

Абылкасымова А. Е.¹, Бутабаева Л. А.²

¹ Казахский национальный педагогический университет имени Абая

² Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина,

Аннотация. Государственная политика в сфере образования в Республике Казахстан развивается с учетом требований международных конвенций. Инклюзивная политика является одним из наиболее приоритетных ее направлений. В этой связи в Концепцию развития образования страны на 2023–2029 годы внесены изменения и включены дополнительные мероприятия, продолжается целенаправленная работа по увеличению сети специальных организаций образования. Цифровизация образования в Казахстане открыла новые возможности для создания доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, Закон «Об образовании» Республики Казахстан, особые образовательные потребности.

On Inclusive and Special Education in the Republic of Kazakhstan

Abylkasymova A. E.¹, Butabaeva L. A.²

¹ Kazakh National Pedagogical University named after Abay

² National Academy of Education named after Y. Altynsarin,

Abstract. The state policy in the field of education in the Republic of Kazakhstan is developing taking into account the requirements of international conventions. Inclusive policy is one of its highest priority areas. In this regard, the Concept of Development of Education of the country for 2023–2029 has been amended and additional measures have been included, targeted work is ongoing to increase the network of special educational organizations. Digitalization of education in Kazakhstan has opened up new opportunities for creating an accessible educational environment for children with disabilities.

Keywords: inclusive education, Law "On Education" of the Republic of Kazakhstan, special educational needs.

Инклюзивное образование — процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образо-

вательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В Казахстане инклюзивная политика развивается в соответствии с требованиями международных конвенций и является одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования.

Понятие «инклюзивное образование» закреплено в Законе Республики Казахстан «Об образовании», гарантируя права всех детей на получение образования с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В этом же Законе дается широкое определение понятия «Лица (дети) с особыми образовательными потребностями» как «лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования» [1].

Таким образом, инклюзивное образование — это гибкая система, направленная на удовлетворение потребностей всех детей в силу академических, социальных, языковых, эмоциональных, коммуникационных, физических, сенсорных или иных особенностей.

На сегодняшний день в Казахстане имеется свыше 200 тыс. детей с особыми образовательными потребностями, 927 тыс. слабоуспевающих детей, свыше 500 тыс. детей, требующих особого подхода из-за социально-психологических, экономических, языковых и культурных факторов [2].

В Национальном докладе «Качественное образование, доступное каждому» отражено, что одной из ключевых задач современной системы казахстанского образования является обеспечение равных возможностей для всех детей, независимо от их социального или экономического статуса и места жительства [3].

В этой связи в Концепцию развития образования страны на 2023–2029 годы внесены изменения в части включения дополнительных мероприятий:

- по организации ресурсных центров по поддержке инклюзии на базе специальных организаций образования;
- по открытию кабинетов поддержки детей с особыми образовательными потребностями при школах;
- по включению новых специальностей и квалификаций в Классификатор специальностей и квалификаций технического и профессионального образования (ТиПО) с учетом требований работодателей и в Атлас новых профессий, в т.ч. для обучающихся с особыми

образовательными потребностями (ООП) [4].

Доля организаций, создавших условия для инклюзивного образования, составляет 46% в дошкольных организациях (ДО), 88% в общем среднем образовании (ОСО), 70% в техническом и профессиональном образовании [4].

В июле текущего года Министерством просвещения разработаны и утверждены критерии по созданию условий для инклюзивного образования (приказ от 12.07.2024 № 178) [5], а также дашборд «Инклюзивное образование» (Рис. 1).

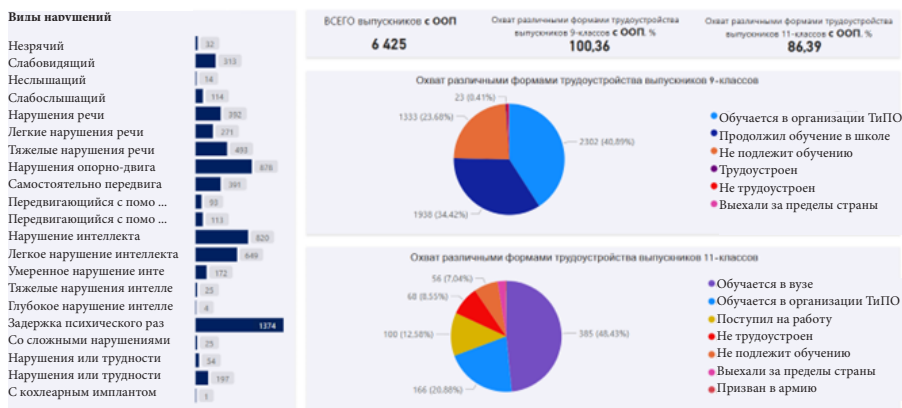


Рисунок 1. Данные с дашборда «Инклюзивное образование»

Данные меры позволят органам и организациям образования Казахстана самостоятельно проводить мониторинг и оценку по созданию условий для инклюзивного образования на уровне школы, района, области, республики и принимать необходимые решения для улучшения ситуации.

В настоящее время в стране специальной психолого-педагогической поддержкой охвачено 79% обучающихся, до конца текущего года охват должен составить 85%.

Продолжается целенаправленная работа по увеличению сети специальных организаций образования. В Казахстане функционируют 489 специальных организаций образования, за последние 5 лет сеть увеличилась на 84 единицы. Кроме того, для развития инклюзивного образования действуют 22 ресурсных центра, свыше одной тыс. кабинетов поддержки для детей с особыми образовательными потребностями,

в которые введено свыше 2,5 тыс. должностей педагогов-ассистентов.

Для регулирования сферы инклюзивного и специального образования в стране сформирована необходимая нормативно-правовая база, которая постоянно совершенствуется.

В целях создания социальных и психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития всех обучающихся были внесены изменения в понятие психолого-педагогическое сопровождение:

— «психолого-педагогическое сопровождение — системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социальные и психолого-педагогические условия для успешного обучения и развития обучающихся, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, на основе оценки особых образовательных потребностей» [6].

Для реализации данной нормы в правила психолого-педагогического сопровождения:

— введена трехуровневая модель психолого-педагогического сопровождения;

— закреплены требования к кабинетам поддержки детей с особыми образовательными потребностями при службах психолого-педагогического сопровождения;

— конкретизированы требования к объему и содержанию индивидуально-развивающих и коррекционно-развивающих программ для работы с детьми.

В целях совершенствования механизма размещения госзаказа внесены изменения и в правила их размещения с учетом сложившейся практики применения. В частности, пересмотрены сроки конкурсных процедур, усилены требования к организациям, предоставляющим услуги по психолого-педагогической поддержке детей с ограниченными возможностями, внесены корректировки в коэффициент обязательных пенсионных взносов.

Трехуровневая модель психолого-педагогического сопровождения предполагает на первом уровне: оказание помощи всем детям — в классе или группе во время занятий классными руководителями и педагогами. На втором уровне ребенку предоставляется помощь специалистов службы психолого-педагогического сопровождения — педагогов-психологов, социальных педагогов, специальных педагогов и педагогов-ассистентов. На третьем уровне при необходимости предусмотрена возможность

привлечения других узких специалистов, например, сурдопедагога, тифлопедагога и др.

Касательно кабинетов поддержки детей с особыми образовательными потребностями — их оснащение осуществляется в соответствии с приказом Министерства просвещения от 22.01.2016 № 70, кабинеты предназначены для проведения индивидуальных и групповых занятий для всех групп детей.

В рамках психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования дети с ограниченными возможностями получают специальную поддержку в объеме коррекционного компонента, утвержденного ГОСО [7].

Цифровизация образования в Казахстане открыла новые возможности для создания доступной образовательной среды для данной категории детей. В этом направлении осуществляются:

- перевод государственных услуг в отношении детей с ограниченными возможностями в проактивный формат;

- в рамках единой очереди автоматизирован процесс постановки в очередь и зачисления детей с ограниченными возможностями в специальные детские сады;

- в информационной системе «Национальная образовательная база данных» (НОБД) разработаны модули — психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК), кабинет психолого-педагогической коррекции (КППК), ресурсные центры (РЦ);

- предусмотрено интеграционное взаимодействие между информационными системами Министерства здравоохранения и Национальной образовательной базой данных.

В этом году в организациях среднего общего образования с 1 сентября начата реализация проекта «Бәріміз бірдейміз» (Мы все одинаковы). Задачами проекта являются создание дружелюбной и позитивной атмосферы в классе и в школе для всех учащихся, а также повышение осведомленности обучающихся об инклюзивном образовании.

Совместно с образовательным фондом «Дара» реализуется проект по открытию кабинетов ранней поддержки на базе 17 кабинетов психолого-педагогической поддержки, проведено обучение более 50 педагогов. В рамках проекта предусмотрено оказание поддержки родителям детей раннего возраста, их обучение способам развивающего взаимодействия со своим ребенком и методам семейного воспитания.

В целях успешной социализации выпускников специальных организаций образования для детей с нарушением интеллекта с сентября 2024 года началась реализация пилотного проекта «школа-колледж» в Западно-Казахстанской области [8].

По запросу Министерства просвещения в этом году АО «Орлеу» (институт повышения квалификации педагогов) разработана образовательная программа курса повышения квалификации «Формирование базовых компетенций педагогов, реализующих инклюзивное образование». Программа предлагает инновационные решения, которые повлияют на повышение качества образования и сделает его доступным для всех учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей. Реализация программы начнется в 2025 году.

В стране ведется работа по внесению изменений в типовые штаты государственных организаций образования:

- по включению должности специального педагога в типовые штаты организаций образования всех уровней;
- по введению должности педагога-ассистента на уровне дошкольного и технического и профессионального образования;
- в типовые штаты для специальных организаций образования (психолого-медико-педагогических консультаций, кабинетов психолого-педагогической коррекции, ресурсных центров);
- по введению новой должности — «индивидуальный помощник в организации образования».

Также в Казахстане проводится работа по внесению изменений в типовые учебные программы для детей с ограниченными возможностями и в типовые правила деятельности специальных организаций образования.

Разработаны поправки в Законы РК «Об образовании» и «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», которые должны быть приняты Мажилисом Парламента в ближайшее время, а также к проекту Концепции развития инклюзивной политики на 2025–2030 годы.

Таким образом, нами были представлены общие данные об инклюзивном и специальном образовании в Республике Казахстан по состоянию на сегодняшний день.

Приведем некоторые данные по работе с инклюзивным образованием в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая.

В 2024/25 учебном году в университете обучаются 80 студентов с особыми образовательными потребностями, из них имеют инвалидность по зрению — 29, по слуху — 5, по соматическим заболеваниям — 46 человек [9].

В университете открыта виртуальная лаборатория инклюзивного образования для преподавателей и педагогов-практиков, действует Центр психологической поддержки обучающихся. Центром в течение года проведены индивидуальные психологические консультации с более чем 1000 студентами, в том числе со студентами с особыми образовательными потребностями, проведено 6 анкетирований на социально-психологические темы и 40 психологических групповых тренингов, посвященных личностному развитию, преодолению стресса и беспокойства, повышению творческого мышления, самооценки и сплоченности в группе. Общий охват составил около 15 тыс. обучающихся.

Центром организовано внутривузовское нормативно-правовое обеспечение учебного процесса для студентов с особыми образовательными потребностями, для чего разработаны методические рекомендации и правила их дистанционного обучения.

В университете для данной категории обучающихся оказывается социальная помощь (скидки на обучение, бесплатное медицинское обслуживание, волонтерская поддержка), создана безбарьерная среда (пандусы, поручни, лифты, тактильные дорожки и др.), разработана версия университетского сайта для слабовидящих. Для студентов с нарушениями зрения и слуха установлено специальное оборудование — читающая машина для незрячих (SARA CE), цифровая говорящая книга индивидуального пользования DAISY-плеер, программа экранного доступа Джойси NVDA, веб-камеры для общения путем считывания с губ и др.

Содержание высшего образования по образовательным программам и условия организации обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов — в соответствии с индивидуальной программой психологической поддержки. Обучение таких студентов осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных для обучения указанной категории обучающихся. При этом обучение осуществляется с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

В университете создаются специальные условия для получения высшего образования по образовательным программам обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Под специальными условиями понимаются условия обучения таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания; специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов; специальных технических средств обучения для коллективного и индивидуального пользования; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего таким студентам необходимую техническую помощь; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; обеспечение доступа в различные здания университета и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями.

Педагогические кадры, участвующие в образовательном процессе, ознакомлены с психолого-физиологическими особенностями инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, и они учитывают их состояние при организации образовательного процесса. С этой целью педагоги проходят повышение квалификации и переподготовку по соответствующим программам.

Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья организуется как совместно с другими студентами, так и в отдельных группах.

В университете создана безбарьерная среда для обучающихся, которая учитывает потребности студентов с нарушениями зрения, с нарушениями слуха и с ограничением двигательных функций.

Для ориентации и навигации инвалидов в учебных корпусах имеется визуальная, звуковая и тактильная информация.

В каждом учебном помещении (лекционных аудиториях, кабинетах для практических занятий, библиотеке и пр.) предусмотрена возможность оборудования для студентов с особыми образовательными потребностями по каждому виду нарушений здоровья. Для них предусмотрено специальное оборудование — аудиотехника (акустический усилитель и колонки), видеотехника (мультимедийный проектор, телевизор), компьютерная техника со специальным программным обеспечением.

В последние годы понимание экономической целесообразности и высокой социальной значимости обеспечения лицам с особыми

образовательными потребностями и инвалидностью эффективного и непрерывного профессионального образования вносит значительный вклад в получение ими профессии [10].

Государственная политика в интересах таких студентов стала, прежде всего, ориентироваться на увеличение и расширение перечня социальных пособий и льгот. К таким льготам относятся:

- выделение на детей с инвалидностью, нуждающихся в специальных педагогических подходах, из государственного бюджета дополнительных средств, гарантирующих получение ими образования на уровне установленных стандартов;
- преимущественное право для инвалидов I и II групп, инвалидов с детства на получение бесплатного государственного образования через бюджетное финансирование;
- установление квоты приема для граждан из числа инвалидов I, II групп, инвалидов с детства, детей-инвалидов при поступлении на учебу в организации образования, реализующие образовательные программы технического и профессионального, послесреднего и высшего образования;
- предоставление возможности для дистанционного обучения;
- бесплатное пользование информационными ресурсами в государственных организациях образования для инвалидов и детей с ограниченными возможностями, а также их обеспечение учебниками, учебно-методическими пособиями;
- получение повышенной государственной стипендии (дополнительно 75% к основной стипендии) инвалидами по зрению и по слуху;
- освобождение инвалидов I и II группы после окончания вуза от обязанности по отработке;
- бесплатный ежегодный медицинский осмотр и бесплатное лечение;
- возможность сдачи вместо защиты дипломной работы двухгосударственных экзаменов по профилирующим дисциплинам избранной специальности;
- обеспечение психологического консультирования, психологической поддержки и социально-психологического патронажа (систематическое наблюдение);
- получение гарантированного объема специальных социальных услуг.

Таким образом, реализация директивных документов государства

в отношении инклюзивного образования в Казахстане значительно активизировалась в последнее десятилетие и стала соответствовать современным требованиям.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» № 319— III от 27 июля 2007 года. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_.
2. Министерство просвещения Республики Казахстан. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu>.
3. Качественное образование, доступное каждому. Национальный доклад к I съезду педагогов. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=ru>.
4. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>.
5. Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 12.июля 2024 года № 178 «Об утверждении критериев по созданию условий для инклюзивного образования».
6. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056>.
7. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V22000026513>.
8. Инклюзивное образование.— Уральск: Западно-Казахстанский университет им. Махамбета Утемисова, 2022. <https://wku.edu.kz/ru/poisk/arkhiv-obyavlenij/584-vakant221122>.
9. Инклюзивное обучение.— Алматы: КазНПУ имени Абая, 2022. <https://dis.kaznpu.kz/els/course/view.php?id=7994&lang=kk>.
10. Программа развития НАО «Казахский национальный педагогический университет имени Абая» на 2023–2029 годы.— Алматы: КазНПУ имени Абая, 2024.— 46с. https://www.kaznpu.kz/docs/docs/260124/Prog_ru.pdf.

References

- Zakon Respubliki Kazahstan «Ob obrazovanii» № 319— III ot 27 iyulya 2007 goda. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_.
- Ministerstvo prosveshcheniya Respubliki Kazahstan. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu>.
- Kachestvennoe obrazovanie, dostupnoe kazhdomu. Nacional'nyj doklad k I s"ezdu pedagogov. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/article/details/135521?lang=ru>.
- Postanovlenie Pravitel'sta Respubliki Kazahstan ot 28 marta 2023 goda № 249. «Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan na 2023–2029 gody». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>.
- Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Respubliki Kazahstan ot 12.iyulya 2024 goda № 178 «Ob utverzhdenii kriteriev po sozdaniyu uslovij dlya inklyuzivnogo obrazovaniya».
- Zakon Respubliki Kazahstan ot 26 iyunya 2021 goda № 56-VII «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v nekotorye zakonodatel'nye akty Respubliki Kazahstan po voprosam inklyuzivnogo obrazovaniya». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056>.
- Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan ot 12 yanvarya 2022 goda № 6

«Ob utverzhenii Pravil psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya v organizacijah doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya, dopolnitel'nogo obrazovaniya». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513>.

- Inklyuzivnoe obrazovanie.— Ural'sk: Zapadno-Kazahstanskij universitet im. Mahambeta Utemisova, 2022. <https://wku.edu.kz/ru/poisk/arkhiv-obyavlenij/584-vakant221122>.
- Inklyuzivnoe obuchenie.— Almaty: KazNPU imeni Abaya, 2022. <https://dis.kaznpu.kz/els/course/view.php?id=7994&lang=kk>.
- Programma razvitiya NAO «Kazahskij nacional'nyj pedagogicheskij universitet imeni Abaya» na 2023–2029 gody.— Almaty: KazNPU imeni Abaya, 2024.— 46s. https://www.kaznpu.kz/docs/docs/260124/Prog_ru.pdf.

Сведения об авторах

Абылкасымова А. Е.— академик НАН РК, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра развития педагогического образования, заведующая кафедрой методики преподавания математики, физики и информатики Казахского национального педагогического университета имени Абая, ORCID0000–0003–1845–7984, г. Алматы, Республика Казахстан, e-mail: aabylkassymova@mail.ru

Бутабаева Л. А.— доктор PhD, ассоциированный профессор Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина, ORCID: 0000–0002–3758–8624, г. Астана, Республика Казахстан, e-mail: lbutabayeva@gmail.com

Information about the authors

Abylkassymova A. E.— Academician of the NAS RK, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor, Director of the Center for the Development of Pedagogical Education, Head of the Department of Methods of Teaching Mathematics, Physics and Computer Science at the Kazakh National Pedagogical University named after Abay, ORCID0000–0003–1845–7984, Almaty, Republic of Kazakhstan, e-mail: aabylkassymova@mail.ru

Butabaeva L. A.— PhD, Associate Professor at the National Academy of Education named after Y. Altynsarin, ORCID: 0000–0002–3758–8624, Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: lbutabayeva@gmail.com



УДК 371.322.1

Домашняя учебная работа школьников в странах с высокими образовательными результатами

Ускова И. В.

Группа компаний «Просвещение»

Аннотация. Статья посвящена исследованию организации и реализации домашней учебной работы в странах с высокими образовательными результатами по данным PISA. Проблемой исследования стал поиск ответа на вопрос, как домашняя учебная работа способствует достижению высоких образовательных результатов и повышает качество обучения в школе. Цель исследования — выявить и описать специфику организации и реализации домашней учебной работы в странах с высокими результатами образования по данным PISA. Основным методом исследования стал метод изучения научно-педагогической и методической литературы на русском и английском языках, выявление мнений родителей о домашних заданиях их детей, обучающихся за рубежом, отраженных в публикациях на различных интернет-ресурсах. Результаты исследования представлены в группировке по странам, делается вывод о домашней работе как неотъемлемом компоненте системы общего образования за рубежом, рассматривается специфика обучения в странах, перешедших в начальной школе на обучение без домашних заданий. Изучены страны, в которых домашние задания небольшие, представлены факторы, компенсирующие их.

Ключевые слова: домашняя учебная работа, домашнее задание, страны с высокими образовательными результатами, PISA, учебная нагрузка, дисциплина.

Homework of schoolchildren in countries with high educational achievements

Uskova I. V.

Prosveshchenie Group of Companies

Abstract. The article is devoted to the study of the organization and implementation of home study work in countries with high educational results according to PISA data. The problem of the study was the search for an answer to the question of how homework contributes to achieving high educational results and improves the quality of education at school. The purpose of the study is to identify and describe the specifics of the organization and implementation of home

*study work in countries with high educational outcomes according to PISA data. The main method of research was the method of studying scientific, pedagogical and methodological literature in Russian and English, identifying the opinions of parents about the homework of their children studying abroad, reflected in publications on various Internet resources. The results of the study are presented in a group-
ing by country, a conclusion is made about homework as an integral component of the general education system abroad, the specifics of studying in countries that switched to studying without homework in primary school are considered. The countries where homework is small are studied, and the factors that compensate for them are presented.*

Keywords: *homework, countries with high educational results, PISA, academic load, discipline.*

Введение. Домашняя учебная работа — форма организации самостоятельной деятельности обучающихся, в реализацию которой в той или иной степени вовлечены все участники образовательных отношений — учителя, обучающиеся и их родители.

По данным проведенных исследований мнений участников образовательных отношений об организации домашней учебной работы в школах Российской Федерации в 2020 [8] и 2023 [9] годах, более 96% опрошенных педагогов считают, что процесс обучения сегодня невозможен без домашней работы [8, с. 9; 9, с. 21–22]. При этом организация домашней учебной работы такова: она ежедневна и обязательна к выполнению школьниками — учителя задают ее после каждого урока, а более 30% педагогов — даже после уроков, на которых проводились контрольные работы [9, с. 26]; без домашних заданий в 5–9 классах работают 0,9% учителей (при опросе учителей всех учебных предметов). Домашние задания отбираются прежде всего из учебника, так ответили 74,8% опрошенных [9, с. 27]. Однако, как показывает анализ интернет-ресурсов, практически на все учебные задания учебников, входящих в федеральный перечень учебников*, и учебные задания наиболее популярных рабочих тетрадей в сети Интернет размещены готовые ответы (так называемые «готовые домашние задания» (ГДЗ)).

Постановка проблемы. Возникает ряд дискуссионных вопросов о целесообразности домашней работы, которые ведутся еще с XIX века [1; 3; 11] и продолжают до сих пор. Дискуссии связаны с целями до-

* Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность (ФПУ) — перечень учебников, по которым разрешено работать учителям при обучении детей в общеобразовательной школе.

машней работы, ее содержанием, содержанием и видами учебных заданий, входящих в ее состав, способности влиять на качество обучения и повышение учебной мотивации школьников. Вместе с тем домашняя работа непосредственно связана с актуальным сегодня вопросом обучения в условиях здоровьесбережения и нормализации учебной нагрузки обучающихся.

Дискуссии о проблеме домашней учебной работы ведутся не только в России, но и за рубежом. В связи с этим предметом научного поиска, результаты которого представлены в данной статье, стал вопрос об организации домашней учебной работы в странах, стабильно показывающих высокие образовательные результаты по данным PISA (Programme for International Student Assessment)* [32].

Методология и методы исследования. Для исследования были отобраны страны с высокими образовательными результатами, стабильно входящие в 20-ку стран-лидеров по PISA, — Сингапур, Китай, Япония, Тайвань, Республика Корея, Канада, Ирландия, Швейцария, Австралия, Финляндия.

В ходе проведенного исследования были поставлены принципиальные вопросы, которые освещены в описании его результатов. К ним относятся следующие:

1. Вопрос о количестве выполняемых домашних заданий.

В исследованиях, посвященных домашней учебной работе, представлены данные, касающиеся исключительно времени выполнения школьниками домашних заданий, выраженного в часах выполнения в неделю. Например, в Финляндии на домашнюю работу дети затрачивают 2,8 часа в неделю, в Японии — 3,8 часа, в Австралии — 6 часов [2; 6, с. 51; 19], однако для полного понимания специфики организации и реализации домашней работы этих данных недостаточно. Во-первых, данные о часах выполнения школьниками домашних заданий существенно различаются в разных публикациях [2; 7; 19]; во-вторых, такие данные носят примерный характер, отследить их точность не представляется возможным; в-третьих, эти данные являются усредненными и не учитывают класс или уровень образования, учебный предмет, количество домашних заданий на разных неделях. С этим связана необходимость

* PISA — международная программа по оценке образовательных достижений учащихся, оценивающая уровень функциональной грамотности 15-летних школьников в разных странах мира и умение применять ими знания на практике.

более детального изучения специфики организации и содержания домашней работы на разных уровнях образования в странах с высокими образовательными результатами.

2. Вопрос об организации домашней работы в начальной школе.

Этап обучения в начальной школе характеризуется сложным периодом адаптации школьников к новым для них условиям, повышением требований со стороны взрослых, необходимостью нести ответственность за обучение. В этот период происходит становление навыков регуляции учебной деятельности, возрастают требования к соблюдению дисциплины, при этом этот период остается периодом детства. Поэтому на данном этапе необходимо соблюдение баланса учебной деятельности, деятельности в соответствии с интересами школьников и отдыха. С этой целью возникает необходимость изучения домашней учебной работы на начальном этапе обучения, определение положительных и отрицательных сторон выполнения домашних заданий, их видов и содержания; особый научный интерес вызывает изучение опыта отмены домашних заданий в начальной школе.

3. Вопрос об организации домашней работы в основной и средней школе.

При изучении данного вопроса важно было не только проанализировать домашнюю работу в основной и средней школе (ее организацию, содержание, особенности выполнения), но ряд других компенсирующих ее отсутствие или небольшой объем по сравнению с другими странами факторов. К таким факторам можно отнести, например, систему дополнительного образования и условия работы школы «полного дня», при которых процесс обучения расширяется за счет дополнительных учебных занятий в школе, компенсирующих отсутствие домашних заданий. Отдельно в данном исследовании рассматриваются вопросы, опосредованно связанные с домашней работой, но влияющие на окончательные выводы о ее организации, например, продолжительность обучения в системе общего образования, учебного года, учебного дня, средняя наполняемость класса и другие.

4. Цели общего образования и их связь с домашней учебной работой школьников.

Важным для исследования вопросом стал вопрос о целях общего образования в странах с высокими образовательными результатами и их реализации в домашней учебной работе.

В ходе проведения исследования использовались следующие **методы**: изучение научно-педагогических и методических публикаций по организации домашней учебной работы в отобранных странах с высокими образовательными результатами по данным PISA на русском и английском языках; изучение интернет-ресурсов, публикующих документы и педагогические исследования о домашних заданиях в разных странах мира; изучение мнений родителей школьников, обучающихся за рубежом, опубликованных на интернет-ресурсах (форумах, блогах, соцсетях); сравнение полученных результатов, выделение общих и специфических черт домашней работы в разных странах.

Цель исследования — выявить и описать специфику организации и реализации домашней учебной работы в странах с высокими результатами образования по данным PISA.

Результаты исследования. Домашняя учебная работа в разных странах мира, также как и в России, представляет собой набор учебных заданий, которые выполняются обучающимися вне уроков [16; 18]. В мировом научно-педагогическом сообществе постоянно идут дискуссии о необходимости домашней учебной работы и возможности организации образовательного процесса без нее [17; 21; 24; 29]. В ходе дискуссий отмечаются положительные и отрицательные стороны домашней работы. Представим основные из них.

В качестве отрицательных сторон домашней работы за рубежом рассматривается:

1) высокий уровень стресса у обучающихся при осознании необходимости выполнения, выполнении или неспособности выполнить домашнее задание [13; 33];

2) большие временные затраты на выполнение домашних заданий, которые влияют на психологический климат в семье и не оставляют времени на занятие хобби [14; 15; 25];

3) превышение Гигиенических нормативов выполнения домашних заданий, что вредит психическому и физическому здоровью школьников [25; 30];

4) необходимость помощи родителей детям при выполнении ими домашних заданий [23; 26; 35];

5) рост социального неравенства из-за разного доступа обучающихся к образовательным ресурсам вне школы [28; 34].

В связи с этим в некоторых странах практиковались периоды полного

отказа от домашней работы в общеобразовательных школах, например, в Швейцарии в 1993–1997 гг., однако после перерыва к домашним работам вернулись из-за неудовлетворенности педагогов и родителей качеством обучения.

В настоящее время ряд стран отказывается от домашней учебной работы в начальной школе, например, Япония, Республика Корея, Великобритания, Норвегия, Финляндия, Франция, Израиль, Швеция, однако стран, которые отказываются от домашней работы в основной и средней школе, не выявлено.

В зарубежной литературе наравне с отрицательными, рассматриваются положительные стороны домашней учебной работы. Первая и ключевая из них — это *повышение качества обучения*, и с этим тезисом солидарно большинство исследователей [12; 18; 22; 27; 31]. Так, домашняя работа позволяет осмыслить учебный материал в комфортном для ребенка режиме индивидуальной работы в привычных для него условиях, закрепить полученные знания, повторить пройденный материал, вернуться еще раз к изученному, отработать умения и навыки до необходимой для дальнейшего продвижения степени. Также зарубежные ученые выделяют в качестве важнейших сторон домашней работы формирование на ее основе учебной самостоятельности, умения учиться, развитие навыков самоорганизации и самоконтроля, ответственности за результаты обучения [20; 22].

Рассмотрим специфику организации домашней учебной работы в соответствии с поставленными в исследовании вопросами.

Представим общие черты системы образования исследуемых стран. Обучение в системе общего образования длится 12 лет и делится на три уровня: начальная школа — 6 лет, основная — 3 года, средняя — 3 года. Средняя школа является необязательной, в нее идут только те ученики, которые готовятся к поступлению в высшие учебные заведения. Для сравнения: более 98% учащихся Сингапура идут на третий уровень образования, в Канаде — 60%, в Мексике — менее 50%. Учебный год длится от 270 до 300 дней, в основном школьники учатся 5 дней в неделю. В некоторых странах (например, в Республике Корея) в субботу могут проходить школьные мероприятия.

Целью общего образования в исследуемых странах является всестороннее развитие личности школьника, включая интеллектуальное, физическое, творческое, нравственное, социальное, а также становление

гражданина и истинного патриота своей страны. Например, в Японии цель общего образования сформулирована так: «формирование гармонично развитой личности, приверженной правдолюбию и справедливости, уважающей индивидуальность и трудолюбие, обладающей чувством ответственности и независимости, которые необходимы строителям миролюбивого государства и общества» [5]; в Канаде — «формирование инициативной, ответственной и всесторонне развитой личности» [10]. Практически во всех странах есть единые стандарты или так называемые национальные программы обучения, реализующие основные цели обучения, в странах Восточной Азии проходят уроки воспитания гражданина своей страны.

Неизменно в десятку стран-лидеров по качеству образования попадают Сингапур, Китай, Япония, Тайвань, Республика Корея, где сейчас происходит технологический прорыв, активно развивается экономика и социальная сфера. Рассмотрим специфику организации домашней учебной работы в этих странах.

В данных странах школьники выполняют домашние задания с начальной школы (искл. — Япония), домашних заданий много, их можно разделить на две группы:

- 1) домашние задания, связанные с отработкой навыков (каллиграфия, овладение устным счетом, навыками письма, закрепление знаний, повторение, разучивание стихотворений и пр.);
- 2) домашние задания, связанные с самореализацией школьников, развитием креативности, творческого и критического мышления, логики, социальных навыков (в качестве домашних заданий предлагаются творческие проекты, рисунки, взаимодействие с членами семьи, например, совместное приготовление ужина и пр.).

В основной и старшей школе домашних заданий становится значительно больше. Это связано с разными факторами, первый из которых — высокий уровень конкуренции при поступлении в высшие учебные заведения. Так, в Китае в классе учится в среднем около 40 человек, иногда эта цифра может доходить до 60. Урок проводится с ярко выраженной воспитательной направленностью, в школе царит строжайшая дисциплина, в конце каждого учебного дня проходит тест на знания. Школа открыта с 7:30 до 17:00, однако дети часто встают в 5 утра, чтобы повторить домашние задания. В 7 утра в школе можно уже увидеть первых школьников с раскрытыми книгами в руках. Знания ценятся

превыше всего, в связи с этим заучивается много материала, домашние задания ориентированы на их закрепление, повторение и подготовку к следующему уроку. В школе пропагандируется принцип тяжелого труда, который непременно приведет к успеху. После школы дети посещают всевозможные кружки, секции и репетиторов, готовящих к экзаменам. Учебную нагрузку можно охарактеризовать как очень высокую, в старших классах времени на отдых практически не остается. Конкуренция в вузы очень большая, поэтому и учебная нагрузка в школе высока. Домашние задания объёмные, часто сложнее, чем в классе. Школьники выполняют их на выходных днях и на каникулах, на которые домашние задания тоже задаются. Девиз китайских школьников: «Мы учимся, пока мы живы, и будем учиться, пока не умрем» [6].

Вообще, в анализируемых странах Восточной Азии каникулы не рассматриваются как периоды для отдыха. В Республике Корея — это периоды для самообразования, посещения дополнительных занятий, кружков, секций, на которые родители тратят достаточно большие средства. В Тайване на каникулах дети уезжают на стажировку по английскому языку в разные страны или проходят дополнительные образовательные курсы в своей стране.

Как и в Китае, в Сингапуре и Тайване у школьников очень высокая учебная нагрузка. Домашние задания есть на всех уровнях образования, их много, зачастую они выполняются на основе электронных средств обучения с 1 класса. В Тайване существуют обязательные и рекомендованные домашние задания. За те и за другие выставляются баллы в портфолио, которые потом станут дополнительными бонусами при поступлении в вуз, поэтому все стремятся выполнить не только обязательные, но и рекомендованные домашние задания. В классе существует жесткая система рейтингования.

Необходимо отметить и тот факт, что, если в начальной школе не задаются домашние задания, то это не значит, что школьник отдыхает во второй половине дня. Рассмотрим в качестве примера режим дня младшего школьника в Республике Корея. Уроки начинаются в 9:00, а заканчиваются примерно в 16:00. Учебная неделя пятидневная, однако каждая вторая суббота учебная и предназначена для участия в мероприятиях. Опоздания запрещены, особое внимание к высокому уровню дисциплины. В корейской начальной школе есть даже комбинированный урок, он включает три предмета и реализуется в 1 и 2 классах:

«Дисциплина» (128 часов), «Мудрая жизнь» (192 ч.), «Веселая жизнь» (384 ч.) [4, с. 80]. Несмотря на то, что домашние задания не задаются, учитель может предложить школьнику потренироваться дополнительно. Для этого после уроков он может прийти к педагогу или выполнить задание самостоятельно. Дополнительных занятий после школы с каждым годом становится все больше, причем эти дополнительные занятия проводятся с начальной школы как по предметам школьного цикла, для того чтобы закрепить знания и получить дополнительные разъяснения об их применении, так и по интересам. Эти занятия длятся порой до глубокого вечера. В корейской школе даже есть специальный человек, который проходит по классам во время уроков и будит спящих детей. Это не наказуемо, так как считается, что спящий ребенок много учился вне школы. Таким образом, обучение без домашних заданий компенсируется так называемой школой «полного дня» и системой дополнительного образования, кстати, после которого домашние задания задаются. Это связано и с особенностями проведения корейского выпускного экзамена, который является самым сложным в мире, проводится в один день для всех школьников страны по всем предметам, в связи с чем необходимо подготовку к нему начинать заранее. Поэтому после уроков школьники идут в так называемые академии. В них они учатся только по учебным предметам школы. По сути, это своеобразные репетиторские центры, нагрузка в которых достигает порой до 20 часов в неделю. В то же время корейские школьники сдают экзамены и при переходе на следующий уровень общего образования, как в Тайване, Японии, Сингапуре. Экзамены сложные, поэтому домашние задания нацелены и на подготовку к ним. В основной и старшей школе в Республике Корея домашних заданий не много, педагоги считают, что ученик должен сам проявлять самостоятельность и без заданий повторить то, что ему необходимо, а выданные учителем домашние задания связаны с развитием творчества и исследовательской деятельности.

Рассмотрим специфику организации домашней учебной работы в Канаде, Ирландии, Швейцарии, Австралии, Финляндии. В этих странах, по сравнению со странами Восточной Азии, домашняя работа и общая учебная нагрузка школьников не очень высокая. В этих странах не так ярко выражена конкуренция при поступлении в вузы, школьники рассматривают для себя возможность пропустить год или несколько лет после школы, не поступая в высшие учебные заведения. В эти годы они

хотят путешествовать или работать, так как в некоторых из этих стран на третьем уровне образования можно получить элементарную профессию.

Домашние задания в школах небольшие, их никогда не выполняют на каникулах. В начальной школе их тоже совсем немного. Так, в Ирландии домашние задания в начальной школе заменены на добрые дела (например, навестить пожилого человека), которые фиксируются в дневнике добрых дел; в Швейцарии домашние задания только творческие; а в Австралии — добровольные.

В основной и старшей школе домашние задания появляются, это связано с необходимостью сдачи экзаменов для поступления на третий уровень общего образования, а также с поступлением в вузы. Но их тоже немного. В этой связи возникает вопрос, есть ли какие-то факторы, компенсирующие небольшое количество домашних заданий и влияющие на высокие образовательные результаты. Оказалось, что в этих странах школьники также в основном учатся 12 лет, учебный день длится с 8:00 до 15:00 при пятидневной учебной неделе, но школы открыты дольше. Например, в Канаде школьники сами готовятся к экзаменам, но могут подойти к учителю во внеурочное время и задать вопросы. Для этого организованы комнаты самоподготовки, открыты библиотеки и компьютерные классы. В стране распространена система репетиторства для ребят старших классов, а некоторые провинции Канады даже оплачивают эти услуги. В современной Канаде царит культ чтения традиционных бумажных книг. Несмотря на то, что у всех есть мобильные электронные устройства, каждая школа имеет библиотеку, которая открыта весь день и которую посещают все школьники. Ребятам приучают вести читательские дневники, где фиксируются не только названия книг и фамилии авторов, но и содержание произведения, цитаты и собственные мысли по поводу прочитанного. В Канаде и Австралии в старших классах распространена реализация индивидуального плана обучения, поэтому домашние задания индивидуализированы и направлены на отработку знаний, умений и навыков, необходимых для поступления в вузы. В Финляндии домашние задания небольшие, практикоориентированные, представляют собой реализацию мини-проекта и всегда связаны с жизнью; родители несут ответственность за воспитание ребенка и его образовательные результаты.

Выводы. Домашняя учебная работа является неотъемлемым компонентом обучения во всех странах мира. Отказываясь от домашней

работы в начальной школе, чтобы сохранить детство школьникам, ни одна страна мира не отказалась от домашних заданий в основной и старшей школе. Небольшие домашние задания компенсируются системой дополнительного образования, реализацией идеи «школы полного дня», системой оказания репетиторских услуг по необходимым для поступления в высшие учебные заведения предметам, но нужны они не всем школьникам. Домашние задания в изученных странах разнообразны и направлены как на интеллектуальное, так и на физическое, нравственное, творческое развитие школьников. Социальная работа как домашнее задание распространена почти во всех изученных странах. Несомненно, высокий уровень конкуренции в странах Восточной Азии порождает высокую учебную нагрузку и большие домашние задания. Таким образом, можно сделать сопутствующий основному исследованию вывод: высокие образовательные результаты достигаются высочайшим уровнем дисциплины, трудолюбием и пониманием ответственности за свое будущее и будущее своей страны, а домашняя учебная работа играет в этом вопросе не последнюю роль.

Список литературы

1. Вопрос об обременении учащихся учебными предметами. Прения на 25 учительском съезде в Бремене. Из записной книжки редакции // Педагогический сборник. СПб. № 2. 1884. С. 200–214.
2. Долгая О. И., Тагунова И. А. Домашняя работа в школе: опыт разных стран // Школьные технологии. 2020. № 2. С. 125–132.
3. Запольский Н. Н. Домашние учебные занятия учащихся // Педагогический сборник. СПб., 1884. № 12. 587–607.
4. Ко Ен Чоль. Настоящее и будущее школьного образования в республике Корея // Кореведение в России: направление и развитие. 2022. Т. 3. № 1. С. 74–93.
5. Краткий свод законов. Токио. 1989. С. 235.
6. Рыков С. Школа «строгого режима» // Учительская газета, № 09 от 26 февраля 2019 г.
7. Тагунова И. А. Домашняя учебная работа за рубежом: теория и практика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. № 4 (69). С. 49–61.
8. Ускова И. В. Результаты исследования домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации / Институт стратегии развития образования Российской академии образования. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2020. 81 с.
9. Ускова И. В. Результаты исследования практики организации самостоятельной деятельности обучающихся основной школы: научный отчет. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 63 с.
10. Школьное образование в Канаде [Электронный ресурс]. URL: https://www.globaldialog.ru/countries/canada/secondary_education/shkolnoe-obrazovanie-v-kanade/ (дата обращения: 15.11.2024).
11. Янчевецкий Г. К вопросу об обременении учащихся // Гимназия. Ревель: Печатня Эстляндскаго Губернскаго Правления, 1888. Том X–XII. С. 615–630.

12. *Abeyssekera O.* What Are the Benefits of Homework? *Child Education*.— URL: <https://drstudylearning.com.au/what-are-the-benefits-of-homework/>.
13. *Alfie K.* The Homework Myth. *Cambridge: Da Capo Press.* 2006. Vol. 6. P. 6.
14. *Buell J.* Closing the book on homework: Enhancing public education and freeing family time. Temple University Press, 2008.
15. *Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E., and Vatz, K.* (2014). Relations of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: the case of foreign language learning. *J. Educ. Psychol.* 106, 1049–1065. doi: 10.1037/a0036497.
16. *Cooper H.* Homework versus no-treatment. Longman, 1989.
17. *Cooper H.* Synthesis of research on homework. *Educational leadership.* 1989. T. 47. № 3. Pp. 85–91.
18. *Cooper H., Robinson J. C., & Patall E. A.* Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003 // *Review of Educational Research.* 2006. 76 (1). Pp. 1–62.
19. Countries Who Spend the Most Time Doing Homework. URL: <https://www.worldatlas.com/articles/countries-who-spend-the-most-time-doing-homework.html> (дата обращения: 15.11.2024).
20. *Dettmers S., Trautwein U., Lüdtke, M., Kunter M., and Baumert J.* Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *J. Educ. Psychol.* 2010. 102, 467–482. doi: 10.1037/a0018453.
21. *Eren O., Henderson D. J.* Are we wasting our children's time by giving them more homework? *Economics of Education Review.* 2011. T. 30. № 5. Pp. 950–961.
22. *Fernández-Alonso R., Muñoz J.* Homework: Facts and Fiction. In: *Nilsen, T., Stancel-Piątak A., Gustafsson JE.* (eds) *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education.* Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. 2021. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_40-1.
23. *Fernández-Alonso R., Álvarez-Díaz M., Woitschach P., Suárez-Álvarez J., and Cuesta M.* Parental involvement and academic performance: less control and more communication. *Psicothema* 29. 2010. Pp. 453–461. doi: 10.7334/psicothema2017.181.
24. *Flunger B.* et al. The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction.* 2015. T. 39. Pp. 97–106.
25. *Galloway M., Conner J., Pope D.* Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools. *The Journal of Experimental Education.* 2012. Vol. 81 (4) Pp. 490–510.
26. *Gonida E. N., Cortina K. S.* Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British journal of educational psychology.* 2014. T. 84. № 3. Pp. 376–396.
27. *Lubbers M. J., Van Der Werf M. P. C., Kuyper H., and Hendriks A. A. J.* Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learn. Individ. Differ.* 20. 2010. Pp. 203–208. doi: 10.1016/j.lindif.2010.01.005.
28. *Lutz A., Jayaram L.* Getting the homework done: Social class and parents' relationship to homework. *International Journal of Education and Social Science.* 2015. T. 2. № 6. P. 73–84.
29. *Marzano R. J., Pickering D. J.* Special topic: The case for and against homework. *Educational leadership.* 2007. T. 64. № 6. Pp. 74–79.
30. *Minke T. A.* Types of Homework and Their Effects on Students. *Culminating Projects in Teacher Development.* N. Y. Press, 2017. 39 p.
31. Ozkan Eren & Daniel J. Henderson. The impact of homework on student achievement. *Econometrics Journal, Royal Economic Society,* vol. 11(2), 2008. Pp. 326–348, July.
32. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education // PISA, OECD Publishing. Paris.— 491 p.— URL: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> Дата публикации: 05.12.2023.
33. *Pressman R. M.* et al. Homework and family stress: With consideration of parents' self confidence, educational level, and cultural background. *The American Journal of Family*

Therapy. 2015. T. 43. № 4. Pp. 297–313.

34. Raudenbush, Stephen & Eschmann, Robert. Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality? *Annual Review of Sociology*. 2015. T. 41. Pp. 443–470. DOI: 10.1146/annurev-soc-071913-043406.

35. *Viljaranta J.* et al. Maternal homework assistance and children's task-persistent behavior in elementary school. *Learning and Instruction*. 2018. T. 56. Pp. 54–63.

References

- Vopros ob obremeneni uchaschihsya uchebnymi predmetami. Prezheniya na 25 uchitel'skom s"ezde v Bremene. Iz zapisnoj knizhki redakcii // *Pedagogicheskij sbornik*. SPb. № 2. 1884. S. 200–214. [In Rus].
- *Dolgaya O. I., Tagunova I. A.* Domashnyaya rabota v shkole: opyt raznyh stran // *Shkol'nye tekhnologii*. 2020. № 2. S. 125–132. [In Rus].
- Zapol'skij N. N. Domashnie uchebnye zanyatiya uchaschihsya // *Pedagogicheskij sbornik*. SPb., 1884. № 12. 587–607. [In Rus].
- Ko En Chol'. Nastoyashchee i budushchee shkol'nogo obrazovaniya v respublike Koreya // *Koreevedenie v Rossii: napravlenie i razvitie*. 2022. T. 3. № 1. S. 74–93. [In Rus].
- *Kratkij svod zakonov*. Tokio. 1989. S. 235. [In Rus].
- *Rykov S.* Shkola «strogogo rezhima» // *Uchitel'skaya gazeta*, № 09 ot 26 fevralya 2019. [In Rus].
- *Tagunova I. A.* Domashnyaya uchebnaya rabota za rubezhom: teoriya i praktika // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020. № 4 (69). S. 49–61. [In Rus].
- *Uskova I. V.* Rezul'taty issledovaniya domashnej uchebnoj raboty v obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah Rossijskoj Federacii / Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2020. 81 s. [In Rus].
- *Uskova I. V.* Rezul'taty issledovaniya praktiki organizatsii samostoyatel'noj deyatel'nosti obuchayushchihsya osnovnoj shkoly: nauchnyj otchet. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023. 63 s. [In Rus].
- Shkol'noe obrazovanie v Kanade [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.globaldialog.ru/countries/canada/secondary_education/shkolnoe-obrazovanie-v-kanade/ [In Rus].
- *Yancheveckij G.* K voprosu ob obremeneni uchaschihsya // *Gimnaziya. Revel'*: Pechatnyaya Estlyandskago Gubernskago Pravleniya, 1888. Tom H–III. S. 615–630. [In Rus].
- *Abeysekera O.* What Are the Benefits of Homework? *Child Education*. — URL: <https://drstudylearning.com.au/what-are-the-benefits-of-homework/>.
- *Alfie K.* The Homework Myth. *Cambridge: Da Capo Press*. 2006. Vol. 6. P. 6.
- *Buell J.* Closing the book on homework: Enhancing public education and freeing family time. Temple University Press, 2008.
- *Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E., and Vatz, K.* (2014). Relations of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: the case of foreign language learning. *J. Educ. Psychol.* 106, 1049–1065. doi: 10.1037/a0036497.
- *Cooper H.* Homework versus no-treatment. Longman, 1989.
- *Cooper H.* Synthesis of research on homework. *Educational leadership*. 1989. T. 47. № 3. Pp. 85–91.
- *Cooper H., Robinson J. C., & Patall E. A.* Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003 // *Review of Educational Research*. 2006. 76 (1). Pp. 1–62.
- Countries Who Spend the Most Time Doing Homework. URL: <https://www.worldatlas.com/articles/countries-who-spend-the-most-time-doing-homework.html>.
- *Dettmers S., Trautwein U., Lüdtke, M., Kunter M., and Baumert J.* Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *J. Educ. Psychol.* 2010. 102, 467–482. doi: 10.1037/a0018453.
- *Eren O., Henderson D. J.* Are we wasting our children's time by giving them more homework? *Economics of Education Review*. 2011. T. 30. № 5. Pp. 950–961.
- *Fernández-Alonso R., Muñiz J.* Homework: Facts and Fiction. In: Nilsen, T., Stancel-Piątak

- A., Gustafsson JE. (eds) International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. 2021. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_40-1.
- Fernández-Alonso R., Álvarez-Díaz M., Woitschach P., Suárez-Álvarez J., and Cuesta M. Parental involvement and academic performance: less control and more communication. *Psicothema* 29. 2010. Pp. 453–461. doi: 10.7334/psicothema2017.181.
 - Flunger B. et al. The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction*. 2015. T. 39. Pp. 97–106.
 - Galloway M., Conner J., Pope D. Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools. *The Journal of Experimental Education*. 2012. Vol. 81 (4) Pp. 490–510.
 - Gonida E. N., Cortina K. S. Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British journal of educational psychology*. 2014. T. 84. № . 3. Pp. 376–396.
 - Lubbers M. J., Van Der Werf M. P. C., Kuyper H., and Hendriks A. A. J. Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learn. Individ. Differ.* 20. 2010. Pp. 203–208. doi: 10.1016/j.lindif.2010.01.005.
 - Lutz A., Jayaram L. Getting the homework done: Social class and parents' relationship to homework. *International Journal of Education and Social Science*. 2015. T. 2. № . 6. P. 73–84.
 - Marzano R. J., Pickering D. J. Special topic: The case for and against homework. *Educational leadership*. 2007. T. 64. № . 6. Pp. 74–79.
 - Minke T. A. Types of Homework and Their Effects on Students. *Culminating Projects in Teacher Development*. N. Y. Press, 2017. 39 p.
 - Ozkan Eren & Daniel J. Henderson. The impact of homework on student achievement. *Econometrics Journal, Royal Economic Society*, vol. 11(2), 2008. Pp. 326–348, July.
 - PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education // PISA, OECD Publishing. Paris. — 491 p. — URL: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> Дата публикации: 05.12.2023.
 - Pressman R. M. et al. Homework and family stress: With consideration of parents' self confidence, educational level, and cultural background. *The American Journal of Family Therapy*. 2015. T. 43. № . 4. Pp. 297–313.
 - Raudenbush, Stephen & Eschmann, Robert. Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality? *Annual Review of Sociology*. 2015. T. 41. Pp. 443–470. DOI: 10.1146/annurev-soc-071913-043406.
 - Viljaranta J. et al. Maternal homework assistance and children's task-persistent behavior in elementary school. *Learning and Instruction*. 2018. T. 56. Pp. 54–63.

Сведения об авторе

Ускова Ирина Владимировна — кандидат педагогических наук, начальник отдела научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, Группа компаний «Просвещение», ORCID: 0000-0001-6477-1777, Москва, Российская Федерация, Irina.uskova@mail.ru

Information about the author

Uskova Irina V. — PhD (Education), Head of the Research and Development Department, Prosveshchenie Group of Companies, ORCID: 0000-0001-6477-1777, Moscow, Russian Federation, Irina.uskova@mail.ru



Николай Дмитриевич Никандров

*В память о выдающемся ученом —
Николае Дмитриевиче Никандрове,
моем учителе и старшем друге*

Более 30 лет, практически весь период его проживания в Москве, мы с Николаем Дмитриевичем были рядом, начиная с того момента, когда я поступил в аспирантуру АПН СССР, и до его ухода из жизни. С самого первого дня я был поражен его интеллигентностью, острым умом и чутким отношением к окружающим. Педагогический талант Николая Дмитриевича, знание проблем современной педагогики, поиск подходов к их решению явились основанием для успешной защиты кандидатской и докторской диссертаций, что в СССР являлось серьезным достижением и свидетельством одаренности соискателя искомой степени.

Николай Дмитриевич Никандров трижды был избран президентом Российской академии образования и возглавлял ее с 1997 года по 2013 год включительно. Весь этот период времени я работал в должности заместителя президента РАО и всегда поражался его интеллигентностью и высокой культурой, уважением к сотрудникам и принципиальностью

в отстаивании своих убеждений. В это сложное время я всегда ощущал огромную поддержку и доверие Николая Дмитриевича, что являлось для меня дополнительным стимулом в решении задач и проблем, стоящих перед Академией. За годы работы с ним я никогда не видел, чтобы он был груб с кем-то из сотрудников или невнимателен при обсуждении рабочих вопросов. Николай Дмитриевич всегда находил время, чтобы выслушать и помочь как тем, кто обратился к нему с просьбой, так и тем, кому, как он считал, была нужна его помощь. У меня вызывало восхищение еще одно качество Николая Дмитриевича — его уникальная способность владения несколькими иностранными языками. Нужно сказать, что в зарубежных деловых поездках владение иностранными языками (более 7) являлось дополнительным бонусом для налаживания профессиональных связей и сотрудничества РАО с иностранными академиями, чему я сам не раз был свидетелем.

За 16 лет работы в должности президента РАО Николай Дмитриевич проявил себя выдающимся организатором науки. Осуществляя руководство научными и образовательными учреждениями, подведомственными РАО, он создавал все условия для плодотворной работы сотрудников и достижения высоких научных результатов. Совершенствовались механизмы информационного обеспечения научной деятельности институтов, функционировали диссертационные советы, осуществлялась издательская деятельность, осуществлялись фундаментальные и прикладные исследования по 12 направлениям Программы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации, и многое другое для развития отечественной науки и образования.

Деятельность Никандрова Николая Дмитриевича на посту президента Российской академии образования была высоко оценена государством и отмечена орденами, которыми награждаются за особо выдающиеся заслуги. За большой вклад в развитие отечественной науки в области педагогики и образования и многолетнюю плодотворную деятельность Николай Дмитриевич был награжден Орденами «За заслуги перед Отечеством» III и IV степени и Орденом Почета.

Также нужно отметить, что столь высокая оценка его заслуг на профессиональном поприще не умаляла ценность и других знаков отличия. Огромное уважение вызывало его отношение к медали, полученной за блокаду Ленинграда в Великую Отечественную войну, которую он пережил ребенком. Каждое 9 мая он обязательно надевал эту медаль

на Парад Победы в память о подвиге всех блокадников Ленинграда. Эта традиция, которую Николай Дмитриевич пронес через всю свою жизнь, доказывает его величие как настоящего патриота страны.

Кончина такого замечательного человека, выдающегося ученого и педагога является большой утратой для отечественной системы образования. В память о Николае Дмитриевиче Никандрове и в сохранение и преумножение его научных достижений Министром просвещения Российской Федерации Кравцовым Сергеем Сергеевичем принято решение об открытии именных аудиторий в четырех ведущих педагогических вузах страны. Имя ученого присвоено аудитории в РГПУ имени А. И. Герцена, где Николай Дмитриевич начинал преподавательскую деятельность и стал самым молодым заведующим кафедрой педагогики. Именная аудитория открыта в МПГУ, где выдающийся ученый на протяжении многих лет осуществлял руководство кафедрой педагогики, а также в МГППУ, работу которого активно поддерживал. В Государственном университете просвещения также была открыта именная аудитория и впервые состоялось присуждение молодым исследователям ежегодной стипендии имени Н. Д. Никандрова.

11 октября 2024 года завершилась земная жизнь Николая Дмитриевича Никандрова, но остались его труды, его добрые дела и наши воспоминания об этом замечательном человеке.

Мы будем помнить его всегда...

**Мартirosян Борис Пастерович — академик РАО,
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный
деятель науки Российской Федерации, президент
Государственного университета просвещения**



Валерия Сергеевна Мухина

20 декабря 2024 г. ушла из жизни **Валерия Сергеевна Мухина**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, заслуженный деятель науки Российской Федерации, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, член союза писателей России.

В. С. Мухина — основатель и руководитель научной школы РАО «Феноменология развития и бытия личности». Научная школа признана в отечественном и мировом психологическом сообществе. За время существования научной школы «Феноменология развития и бытия личности» академиком В. С. Мухиной подготовлено более 155 кандидатов и 25 докторов психологических наук.

В. С. Мухина признанный ученый с мировым именем в области изучения психологии развития личности. Автор более 550 печатных трудов, в том числе более 50 монографий и учебников, изданных в России и за рубежом. По ее учебникам «Возрастная психология» уже много лет учатся будущие психологи и педагоги России. Валерия Сергеевна

участвовала в организации психологической помощи пострадавшим от Спитакского землетрясения в Армении (1988–1989). С конца 1980-х годов руководила подготовкой практических психологов для регионов, пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС. С 1992–1999 возглавляла программу РАО «Будущие лидеры России». Разрабатывала программу «Реабилитации матери и ребенка в условиях лишения свободы» и программу «Инновационные технологии социальной адаптации и ресоциализации осужденных к длительным срокам наказания». В 2004 году руководила группой психологов по оказанию психологической экстренной помощи детям, пострадавшим при теракте в Беслане. Участник реализации программ поддержки детства, в т.ч. «Дети-сироты», «Дети-инвалиды», «Дети Чернобыля» и др. Автор концепции кабинета детского психолога для детей с различными психологическими проблемами.

Занимаясь исследованием и изучением закономерностей и особенностей развития личности человека, **Валерия Сергеевна всегда останется истинным пассионарием уникальности бытия и развития Личности.**

В. С. Мухина — основатель, 36 лет — заведующий и научный руководитель кафедры психологии развития личности Московского педагогического государственного университета.

Валерия Сергеевна была Удивительным Человеком. Настоящий Ученый, Педагог, Наставник, заботливая мама и бабушка, она всегда останется в нашей памяти.

Выражаем искренние соболезнования и сочувствие родным, близким, коллегам Валерии Сергеевны Мухиной! **Вечная память удивительному Человеку и Ученому.** Это невосполнимая утрата для Российской науки и Российской академии образования!

Академик РАО В. С. Басюк