



РОССИЙСКАЯ  
АКАДЕМИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ



Комиссия Российской Федерации по делам

ЮНЕСКО



**Сборник материалов международной  
научно-практической конференции**

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ  
В СФЕРЕ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ**

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ  
В СФЕРЕ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ**

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**6–7 ДЕКАБРЯ 2021 ГОДА**

Москва  
2022

УДК 37  
ББК 74  
П28

Редакционная коллегия:

*Васильева О. Ю.* (председатель) — академик РАО, д-р ист. наук, профессор;  
*Басюк В. С.* (зам. председателя) — чл.- корр. РАО, д-р психол. наук, профессор;  
*Иванова С. В.* (зам. председателя) — чл.- корр. РАО, д-р филос. наук, профессор;  
*Ивков Н. Н.* (отв. редактор) — канд. психол. наук, доцент;  
*Богданов С. И.* — чл.- корр. РАО, д-р филол. наук, профессор;  
*Гарбовский Н. К.* — академик РАО, д-р филол. наук, профессор;  
*Гончарова О. В.* — канд. пед. наук, доцент;  
*Дронов В. П.* — академик РАО, д-р пед. наук, профессор;  
*Левицкий М. Л.* — академик РАО, д-р пед. наук, профессор;  
*Малых С. Б.* — академик РАО, д-р психол. наук, профессор;  
*Рубцова Н. Е.* — д-р психол. наук, доцент;  
*Стриханов М. Н.* — академик РАО, д-р физ.-мат. наук, профессор

Рецензенты:

*Т.Ю. Ломакина* — доктор педагогических наук, профессор,  
*Е.Ю. Брель* — доктор психологических наук, профессор.

П28 Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: материалы международной научно-практической конференции, 6–7 декабря 2021 года. М.: Российская академия образования, 2022. 572 с.

В настоящем издании собраны публикации, представленные на международной научно-практической конференции «Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании», состоявшейся 6–7 декабря 2021 года в Российской академии образования в рамках Года науки и технологий и под эгидой Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО.

Материалы сборника отражают широкий круг проблем современных исследований в сфере наук об образовании, таких как развитие междисциплинарного, межрегионального и международного сотрудничества в сфере наук об образовании; обмен знаниями о результатах передовых научных достижений и опытом практических решений в продвижении научных разработок в целях развития систем образования.

Материалы адресованы ученым, педагогам, методистам, экспертам, сотрудникам образовательных и научных центров.

ISBN 978-5-6048497-0-5

ISBN 978-5-6048497-0-5



© Российская академия образования, 2022  
© Коллектив авторов, 2022

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

## 1. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<b>Бермус А. Г.</b>	
Проектирование сетевой инфраструктуры междисциплинарных исследований сферы образования .....	17
<b>Борисенков В. П., Ханьчэн М.</b>	
Российско-китайский диалог в образовании как проблема и ресурс научно-образовательной политики.....	21
<b>Гукаленко О. В.</b>	
Подготовка лидеров в системе непрерывного педагогического образования: научно-методологический аспект .....	24
<b>Закирова А. Ф.</b>	
Гипотеза как инструмент научно-педагогического исследования...27	
<b>Иванова С. В.</b>	
Педагогическая наука и образовательная практика: тенденции и перспективы взаимодействия.....	32
<b>Лескова И. А.</b>	
Новый ракурс видения и оценки проблем современного образования.....	38
<b>Макаров М. И., Ельницкая Л. И.</b>	
Культурологические аспекты школьных учебников .....	42
<b>Орлов А. А.</b>	
О методологии исследования проблем становления студента педагогического вуза как субъекта профессионального самоопределения.....	46
<b>Паатова М. Э.</b>	
О педагогической поддержке формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением.....	50
<b>Перминова Л. М.</b>	
Феномен «жизненный мир человека» в педагогическом образовании.....	55
<b>Полонский В. М.</b>	
Основные проблемы исследований в области образования и педагогической науки .....	60
<b>Сериков В. В.</b>	
Условия эффективного влияния педагогических исследований на практику образования.....	64

**Хуторской А. В.**

К обоснованию палеопедагогики  
как педагогической инновации.....68

## **2. ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

**Шакурова М. В.**

Развитие концепции формирования социокультурной  
идентичности личности .....72

**Демакова И. Д.**

Проблемы развития воспитательной деятельности  
педагогов госпитальных школ .....76

**Баранов А. Е.**

Проблемы воспитания в системе среднего  
профессионального образования .....79

**Киселева Е. В.**

Педагогическая экспертиза процесса воспитания.....83

**Грохольская О. Г.**

Проблема взаимодействия поколений в условиях  
новых вызовов современности .....88

## **3. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

**Елкина И. М.**

Тенденции развития философии образования за рубежом .....94

**Тагунова И. А.**

Теоретические подходы к организации педагогического  
образования за рубежом .....99

**Сорина Г. В., Грифцова И. Н.**

Педагог как эксперт .....103

## **4. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

**Богуславский М. В.**

Научные основы осуществления историко-  
педагогической экспертизы инноваций в сфере образования .....107

**Куликова С. В.**

Ретроспективный анализ модернизационных процессов  
в подготовке педагога в контексте идеологической  
трансформации целей воспитания в России .....111

<b>Гончаров М. А.</b> Учебный курс «История образования и педагогической мысли» и его роль в формировании историко-культурного сознания будущего учителя (на примере МПГУ) .....	115
<b>Шевелев А. Н.</b> Историко-образовательная урбанистика как перспективное направление историко-педагогических исследований .....	120
<b>Шайденко Н. А.</b> Гуманизм во взглядах выдающихся педагогов России XIX века ....	123

## 5. ДИДАКТИКА

<b>Бордовская Н. В.</b> Методологические ориентиры развития дидактики в условиях цифровизации образования.....	127
<b>Осмоловская И. М.</b> Взаимодействие дидактики и педагогической практики: историческая ретроспектива и научно-педагогическая перспектива .....	131
<b>Кларин М. В.</b> Актуальные задачи развития дидактики .....	136
<b>Никитин А. А., Никитина О. А.</b> О сложностях преподавания теоретико-множественных и логических понятий в начальном общем образовании в рамках современного ФГОС.....	141
<b>Тарханова И. Ю.</b> Новая дидактика: постакадемический синдром .....	145
<b>Макотрова Г. В.</b> Практика и перспективы развития школьного обучения в контексте достижений нейронаук.....	150
<b>Крылова О. Н.</b> Взаимодействие теории и практики образования в аспекте обновления профессионального тезауруса педагогов....	155

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

<b>Ляшко Л. Ю., Левицкий М. Л.</b> Система выявления и поддержки интеллектуально одаренных детей в рамках программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» .....	159
--	-----

<b>Клепиков В. Н.</b> Формирование метапредметных компетенций учащихся в процессе проектно-исследовательской деятельности .....	164
<b>Передерина Л. А.</b> Опыт организации и проведения проектных и исследовательских работ во внеурочной деятельности.....	169
<b>Хачаянц С. Б.</b> Система критериев оценки успешности педагогов дополнительного образования детей .....	173
<b>Осинцева А. В.</b> Четыре идеи организации проектно-исследовательской деятельности младшего школьника .....	176
<b>Сологуб Н. Н.</b> Методическая система «Воспитание социально зрелой личности методом моделирования социально значимых ситуаций» .....	181
<b>Белибихина Н. А., Фасевич И. Н.</b> Новые методические основы реализации музейной педагогики в процессе подготовки лидеров-активистов школьных музеев .....	186
<b>Гончарова М. К.</b> Использование цифровых ресурсов как средство повышения читательской грамотности обучающихся .....	191
<b>Давлетишина Л. Х.</b> Формирование основ инженерного мышления школьников: модель реализации исследования .....	195
<b>Данченко Ю. В.</b> Приобщение подрастающего поколения к исследовательской и природоохранной деятельности через проектное управление ...	200
<b>Ибрагимова Е. В.</b> Работа с родителями через проектную деятельность (из опыта работы) .....	204
<b>Куминова С. А.</b> Формирование экологической грамотности у обучающихся 5–6 классов во внеурочной деятельности .....	208
<b>Назарова С. Н., Стригин В. Л.</b> Курс внеурочной деятельности «Школа молодых ученых» как условие эффективной организации исследовательской работы старшеклассников .....	212
<b>Никитина О. А.</b> Формирование экологической культуры обучающихся через экологическую деятельность .....	215
<b>Парамонова Е. Г.,</b> Актуализация современных педагогических технологий при обучении химии и биологии.....	219

<b>Пушкова Н. Б.</b>	
Исследовательская и проектная деятельность учащихся: опыт, проблемы, перспективы .....	223
<b>Саврасова Л. В.</b>	
Физическая активность в условиях пандемии .....	227
<b>Славинская Е. А.</b>	
Использование стихотворений, песен, рифмовок при формировании коммуникативных компетенций на уроках английского языка .....	230
<b>Страхова М. М.</b>	
Обучение и внеурочная деятельность при помощи социальных медиа .....	234
<b>Шамсиева Г. Р., Шевченко А. А.</b>	
Инновации в образовании: тетради для слабовидящих детей .....	238
<b>Харченко С. В.</b>	
Применение проблемного обучения для активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории .....	241
<b>Герасимова И. Е.</b>	
Произведения П. И. Чайковского на факультативных уроках музыки ДМШ: формирование христианских ценностей ...	246
<b>Выборнов К. Ю., Сироткин А. С.</b>	
Формы и методы образовательного процесса при реализации дистанционного обучения в музыкальном образовании .....	249

## ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ

### 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ

<b>Шадриков В. Д.</b>	
Индивидуальный подход в образовании .....	253
<b>Панов В. И.</b>	
Становление субъектности в контексте психодидактики .....	255
<b>Солдатова Г. У.</b>	
Поколение цифровой социализации: гиперподключенность и новая социальность .....	259
<b>Карнов А. В., Воронова Т. А.</b>	
Цифровая социализация как фактор вузовской адаптации .....	264
<b>Рубцова Н. Е., Леньков С. Л.</b>	
Цифровые грани профессионализма педагогов .....	268



## 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**Реан А. А.**

Проблемы агрессии и деструктивного поведения молодежи  
в образовательных системах.....272

**Баева И. А.**

Проблема психологической безопасности современной  
образовательной среды.....277

**Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А.**

Психологическое благополучие как фактор профессионального  
развития учителя.....281

**Людско Л. Н.**

На пути к устойчивому развитию и здоровью планеты:  
предложение по расширенной модели личности.....285

**Агеева И. А.**

Благоприятная эмоциональная среда как фактор  
психологического благополучия участников образовательного  
процесса.....287

**Низамова Е. С.**

Психологические особенности черт личности  
в профессиональных группах педагогов.....292

## 3. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

**Александров Ю. И.**

От фундаментального знания к практико-  
ориентированным исследованиям научения и памяти.....295

**Мачинская Р. И.**

Роль регуляторных систем мозга в формировании  
когнитивных функций и контроля поведения .....298

**Лазуренко С. Б., Соловьева Т. А., Павлова Н. Н.**

Образование детей с ограниченными возможностями  
здоровья раннего и дошкольного возраста: от удовлетворения  
особых образовательных потребностей к социальной  
интеграции.....302

**Лазуренко С. Б., Венгер А. Л., Свиридова Т. В.**

Организация психолого-педагогической помощи  
семье ребенка с COVID-19 в инфекционном стационаре.....306

**Лазуренко С. Б., Григорьева Н. А., Голубчикова А. В.**

Организация психолого-педагогической экспертизы игрушек  
для детей с ограниченными возможностями здоровья:  
приоритеты направления и ресурсы.....310

<b>Гордеева П. А., Сорокоумова С. Н.</b> Изучение социальных характеристик студентов в условиях инклюзивной практики.....	313
<b>Кандыбович С. Л., Разина Т. В.</b> Актуальные социально-психологические и психолого- педагогические проблемы высшей школы на современном этапе.....	318

#### **4. КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ**

<b>Тихомирова Т. Н., Лысенкова И. А., Калмык О. А.</b> Когнитивные основы обучения русскому языку как родному и неродному в школах России, Кыргызстана и Молдовы.....	321
<b>Табуева А. О., Захаров И. М.</b> Индивидуальные различия в параметрах диффузной модели принятия решений на примере фланговой задачи Эриксона .....	325

### **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **1. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Тряпцына А. П.</b> Актуализация психолого-педагогического потенциала методик обучения .....	329
<b>Ларченкова Л. А.</b> Проблемные направления исследований в области методики обучения физике.....	333
<b>Сауров Ю. А.</b> Проблема различения реальности и описаний в содержании и методиках курса физики .....	338
<b>Данюшенков В. С.</b> Методология обучения в сельской школе.....	341
<b>Назарова Т. С.</b> Стратегия развития и нормативное регулирование материально-технического и научно — методического обеспечения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).....	345
<b>Докучаев И. И.</b> Методика преподавания профессиональных дисциплин в современных педагогических программах высшего образования.....	350

## 2. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

<i>Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н., Мамченко А. А., Шмелькова Л. В.,</i>	
Новый взгляд на экологическое образование в XXI веке .....	353
<i>Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н.</i>	
Системный подход к проектированию транспредметного содержания экологической составляющей в школьном образовании .....	360
<i>Ермаков Д. С.</i>	
Форсайт в образовании для устойчивого развития .....	367

## 3. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Вартанова Е. Л., Карев Б. А.</i>	
Медиасреда как часть содержания образования в отечественном общеобразовательном пространстве .....	370
<i>Желтухина М. Р.</i>	
Современный ребенок в условиях цифровизации социума: развитие научно-исследовательской компетенции в междисциплинарной парадигме .....	374
<i>Хеннер Е. К.</i>	
О педагогическом сопровождении профессионального самоопределения старшеклассников в условиях цифровизации образования .....	379
<i>Хворостов Д. А.</i>	
Возможности цифровизации в преподавании специальностей изобразительного искусства и дизайна .....	383

## 4. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Дунас Д. В.</i>	
Процесс медиасоциализации российской молодежи: структура и эффекты .....	387
<i>Смолянинова О. Г.</i>	
Медиативные технологии профилактики и урегулирования конфликтов в условиях цифровизации образования .....	390
<i>Мусатова О. А.</i>	
Вопросы подготовки специалистов управления конфликтными ситуациями .....	395
<i>Руднев И. Ю.</i>	
Научно-методическое обеспечение и сопровождение	

гибридных форм обучения и воспитания в период пандемии.....	398
<b>Калашиников П. К.</b>	
Воспитание как ключевая составляющая образования на протяжении всей жизни.....	402

## РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 1. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Роберт И. В.</b>	
Становление и развитие цифровой трансформации профессионального образования на основе системной конвергенции педагогической науки и технологий.....	405
<b>Голиченков А. К., Воронин М. В.</b>	
О цифровой образовательной среде гуманитарного образования (на примере юридического вуза).....	410
<b>Поляков В. П.</b>	
Информационная безопасность личности в условиях цифровой трансформации профессионального образования.....	415
<b>Сергеев И. С.</b>	
Цифровая дидактика профессионального образования и обучения: опыт межрегиональной сети экспериментальных площадок.....	419

### 2. РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВУЗОВ

<b>Карамурзов Б. С.</b>	
О будущем университетов .....	424
<b>Цибизова Т. Ю.</b>	
Целевая модель развития университета в условиях новой реальности.....	428
<b>Каприн А. Д., Петров В. А., Жарова Е. П., Пашигорова Л. В.</b>	
Подготовка кадров для высокотехнологичной медицины .....	433
<b>Моросанова В. И.</b>	
Ресурсная роль саморегуляции в профессиональной подготовке и самовоспитании студентов.....	437
<b>Абдуллаева М. М., Корнева О. Г.</b>	
Особенности профессионального самоопределения молодых людей с разным уровнем психологического благополучия .....	441

**Банищикова Т. Н.**

Развитие регуляторных ресурсов обучения на разных уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура).....445

## **КРУГЛЫЙ СТОЛ «РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ»**

**Блинов В. И.**

Тенденции развития системы среднего профессионального образования и профессионального обучения в практико-ориентированных моделях подготовки.....450

**Сахарчук Е. С.**

Системные подходы к формированию отраслевого кадрового потенциала.....453

**Есенина Е. Ю.**

Перспективная модель общеобразовательной подготовки в среднем профессиональном образовании.....458

**Родичев Н. Ф., Грачева Л. Ю.**

Инфраструктурное обеспечение как условие реализации программ воспитания в профессиональных образовательных организациях.....463

**Орешкина А. К.**

Роль научных школ Российской академии образования в практике среднего профессионального и высшего образования.....468

**Боргояков С. А., Бозиев Р. С.**

К проблеме формирования социокультурной компетентности педагогов в контексте модернизации педагогического образования.....471

## **ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ**

### **1. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ**

**Собкин В. С., Калашникова Е. А., Лыкова Т. А.**

Особенности ценностных ориентаций в художественной культуре современного подростка.....476

**Савенкова Л. Г.**

Формирование культурных и культурно-творческих компетенций обучающихся — основа развития культуры социальных отношений.....480

<b>Позднякова О. К.</b> Роль образования в становлении личности обучающегося как человека культуры .....	485
<b>Фомина Н. Н.</b> Коллекция детского рисунка 1920–2020-х годов как источник изучения культурно-творческих компетенций в исторической ретроспективе .....	490
<b>Калимуллина О. А.</b> Культурная идентичность студенческой молодежи: парадоксы современной действительности.....	495

## 2. КУЛЬТУРА РЕЧИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

<b>Гарбовский Н. К.</b> Лингводидактика в цифровом образовательном пространстве .....	499
<b>Мелентьева Ю. П.</b> Чтение в контексте проблем гуманитарных и естественных наук .....	503
<b>Костикова О. И.</b> Аксиология перевода как феномена культуры .....	507
<b>Царева Н. Ю., Мэн Ся</b> Дискурс внеязыковой обучающей среды при подготовке будущих переводчиков .....	511

## РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ЗА РУБЕЖОМ

### 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА

<b>Марусенко М. А.</b> Русский язык в системе общего образования (в свете изменений в Конституции Российской Федерации и в законе «Об образовании в Российской Федерации») .....	513
<b>Галактионова Т. Г.</b> Литературное творчество как цель и средство. Принципы работы с филологически одаренными школьниками .....	518

### 2. ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

<b>Александров А. И.</b> О значении русского языка в становлении и сохранении государственности в Российской Федерации .....	521
--	-----

**3. СЛОВО, КУЛЬТУРА, ЦЕННОСТИ.  
РЕСУРС ТЕОЛОГИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ  
И ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Шмонин Д. В.**

Язык и теология в современной образовательной среде .....525

**4. ЭКСПОРТНАЯ МОДЕЛЬ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ**

**Хамраева Е. А.**

Русский язык в мире: тенденции экспорта российского образования в обучении детей и подростков за рубежом .....530

**Гельфрейх П. Г.**

К вопросу о создании единой модели международной русской школы .....534

**Баласаниян Л. Г.**

Некоторые научные исследования в сфере методики преподавания русского языка как неродного в армянской школе .....539

**5. СЛОВАРИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Каленчук М. Л.**

Орфоэпические словари русского языка: проблемы классификации .....543

**Дроздова О. Е.**

Метапредметный подход к обучению русскому языку в российской школе и за рубежом .....545

**Кузнецов С. А.**

Особенности проектирования школьных метапредметных словарей русского языка .....550

**Список авторов** .....554

*Уважаемые друзья, коллеги!*

Мы с вами переживаем нелегкое время. Пандемический кризис обнажил все существующие проблемы в образовании, но вместе с тем заставил нас быстрее двигаться вперед. Мы смотрим в будущее педагогической науки и не можем игнорировать процессы, происходящие в связи с цифровой трансформацией, а также связанные с этим вызовы и риски для субъектов образовательного процесса.

В конце 2021 года, который был объявлен президентом нашей страны Годом науки и технологий, на площадке РАО прошла международная научно-практическая конференция «Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании».

В течение двух дней ведущие ученые, методисты, руководители образовательных организаций и педагоги-практики обсуждали актуальные аспекты подготовки педагогов, обучения и развития школьников в современном цифровом обществе, влияние пандемии на учебный процесс и делились результатами передовых научных исследований, самыми перспективными инновационными разработками.

Мы хорошо понимаем, что нужны теоретико-методологические основания становления и развития современной дидактики. Ответы на эти вопросы и была призвана дать наша конференция.

По ряду причин мир уже не будет таким, как прежде. По мере продвижения вперед нам всем необходимо добиваться того, чтобы система образования стала более гибкой и справедливой. В результате широкой дискуссии на площадке РАО сформулированы ключевые теоретические и методологические положения современной педагогики, а также наглядно представлены достижения разных научных школ.

Наша конференция проходила в рамках Года науки и технологий в России, под эгидой Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО. Мы стремились обобщить последствия фундаментальных социальных трансформаций, которые мы пережили за последнее время. Думается, нам это удалось.

Российская академия образования сегодня выступает как ключевой системный интегратор, экспортирующий, аккумулирующий лучшие научные и научно-практические разработки и объединяющий передовой опыт учителей, методистов, инноваторов. Сборник, который вы держите в руках, наглядно демонстрирует готовность РАО поддерживать и продвигать наших ученых, чей труд сегодня особенно востребован.

Доклады, представленные в сборнике, характеризуются междисциплинарностью подхода и имеют научно-практический характер. Есть здесь и теоретические изыскания, сопровождающиеся иннова-



ционной экспериментальной деятельностью. Мы надеемся, что они окажутся полезными для научного и профессионального сообщества.

С уважением к читателям,

президент Российской академии образования,  
академик РАО

*Ольга Юрьевна Васильева*

---

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

## 1. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Бермус А. Г.  
Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ СЕТЕВОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Исследование посвящено разработке современной модели междисциплинарных исследований как системного условия трансформации научно-образовательной сферы России. Рассматриваются ключевые проблемы, являющиеся источником и мотивом междисциплинарных исследований; обсуждаются философско-онтологические и методологические основания междисциплинарных исследований. Итогом исследования является совокупность инфраструктурных требований и условий междисциплинарных исследований.*

***Ключевые слова:** междисциплинарные исследования, онтология и методология образования, инфраструктура исследований и образования*

Отправная точка для обсуждения места и роли междисциплинарных исследований в сфере образования определяется ключевыми проблемами, с одной стороны, значимость которых признается большей частью научно-образовательного сообщества; с другой стороны, на которые ни одна из существующих наук не дала удовлетворительного ответа. Среди последних: снижение качества исследований в сфере образования; неготовность традиционных наук об образовании к изменениям сферы образования; появление новых областей образовательной практики; неготовность строить диалог с современными социально-гуманитарными практиками.

Решение каждой из этих проблем возможно лишь на основании переопределения основных объектов, предметов, процессов, инструментов исследования; формирования новых категориальных и понятийных представлений, разработки нового инструментария исследовательской и инновационной деятельности. Напротив, дисциплинарная модель исследований и науки эффективна лишь в ста-

бильном социуме. Между тем современное состояние и тенденции развития общества иногда определяются акронимом BANI: B — Brittle — Хрупкий; A — Anxious — Тревожный; N — Nonlinear — Нелинейный; I — Incomprehensible — Непонятный/непостижимый. Все эти эпитеты и метафоры задают не только «фактичность» современного мира, но и направления и методологию исследований. В этой логике ведущими исследованиями являются оценка состояния и тенденций трансформации сложных систем; теория и практика построения сетей, коммуникативных и образовательных моделей; комплексные исследования трансформаций и процессов; исследования механизмов принятия решений в условиях неопределенности. Это предполагает переопределение методологических оснований междисциплинарных исследований. В частности, речь идет о следующих аспектах [1; 2; 3]:

- 1) Ценностные основы междисциплинарных исследований. В противовес традиционной установке на исследование как поиск универсальных закономерностей, междисциплинарное исследование укоренено в настоящем, и его ценность определяется возможностью снижения неопределенности и рисков происходящих процессов; осмыслением и конверсией имеющегося исторического опыта, поддержкой процессов принятия решений, прогнозирования процессов и проблем; самоопределением субъектов деятельности.
- 2) Новая институционализация субъекта междисциплинарных исследований, в первую очередь через антропологическую готовность к деятельности в рамках сетевых сообществ, межрегиональных исследовательских коллабораций, проектных групп и т.д.
- 3) Новые методологические основы междисциплинарных исследований образования, в том числе сетевой, полевой и экосистемный подходы.
- 4) Новая концепция объекта познания: от надсмотра и назидания над реальностью (описательная и нормативная функция научной методологии) к интерпретации и коммуникативной партнерской установке в отношении обыденного знания.
- 5) Новая концепция прошлого: фокусировка историко-образовательных исследований на культурном и профессиональном опыте; осмыслении наследия; концептуализации различных традиций.
- 6) Новая концепция данных и результатов: обращение к концепции опыта, ресурса, включающих не только количественные, но и качественные объекты: категоризации, структуры, состояния.
- 7) Методологизация исследовательской практики: каждый элемент осмысливается в связи с базовым («бытийным») процессом, внутри которого он обретает сущностную определенность (*объективация, субъективное самоопределение; опредмечивание и распределмечива-*

*ние; гипотезирование, целеполагание, гибкое управление и др.).*

- 8) Гибридные методы исследований: сочетание «лево-» и «правополушарных» методов познания; семиотического моделирования (Г. Фреге), структурного психоанализа (Ж. Лакан), нарратологии, обеспечивающих понимание исследовательской практики.
- 9) Новая реальность результата: основным результатом оказывается сам факт трансформации образовательной системы.
- 10) Новый антропологический тип исследователя, включающий интерес к опыту предшествующих эпох и трансформаций; готовность коммуницировать с представителями других систем знания; чувствительность к тенденциям; готовность к участию в изменениях; противостояние фрустрациям; способность к принятию и лидерству.

В качестве выводов отметим, что:

1. Междисциплинарные исследования в сфере образования представляют собой социокультурный, научно-образовательный феномен, базирующийся на субстанциальных изменениях философских и антропологических оснований образовательной деятельности.
2. Единицей междисциплинарных исследований (междисциплинарным модулем) является сеть, включающая элементы трех типов: инновационные образовательные практики, исследовательские и проектные группы, а также практики подготовки и повышения квалификации работников образования. В зависимости от статуса, расположения и организационного подчинения междисциплинарные модули могут быть регионального, межрегионального, федерального и международного уровней. Представляется оптимальным, чтобы программы междисциплинарных модулей межрегионального и более высоких уровней были включены в приложения к государственным программам и программам РАО.
3. Важнейшим условием институционализации и эффективного функционирования междисциплинарных модулей является формирование сети соглашений и договоров с образовательными организациями разных уровней, органами власти и местного самоуправления. Дополнительную ценность междисциплинарным модулям придает наличие в их инфраструктуре регулярных семинаров, конференций, периодических изданий и иных мероприятий научно-образовательной и просветительской направленности. Междисциплинарные модули разного уровня, ориентированные на реализацию государственных и научных проблем в сфере образования, могут объединяться в некоторое единое направление, непосредственно возглавляемое представителями РАО.

В частности, по результатам прошедшего 23–25 сентября 2021 года III Международного научно-образовательного форума «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» сформировались следующие четыре направления: подготовка исследовательских кадров в сфере образования; развитие систем педагогического и профессионально-педагогического образования; цифровизация общего и педагогического образования; развитие человеческого капитала и человеческого потенциала системы образования.

4. Основным стратегическим результатом реализации направлений и работы междисциплинарных модулей должна стать качественная трансформация научно-образовательной сферы России, основанная на повышении качества и востребованности результатов научной и интеллектуальной деятельности в сфере образования; обеспечение более эффективной системы исполнения образовательного заказа; возвращение РАО функций координации и стратегического управления научными исследованиями в российском образовании.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию: М.: Канон+, 2007. 335 с.
2. Бермус А. Г. Методы гуманитарных исследований модернизации образования. Ростов/н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016. 312 с.
3. Бермус А. Г. Онтологический поворот в науках об образовании // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2 (2). С. 2–21.

**Борисенков В. П.**

Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

**Ханьчэн М.**

Нанкин, КНР, Нанкинский государственный университет

## РОССИЙСКО-КИТАЙСКИЙ ДИАЛОГ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРОБЛЕМА И РЕСУРС НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

**Аннотация.** Представлен сравнительный анализ развития российско-китайского диалога, отражающий вектор образовательной политики двух стран в гуманитарной сфере. Охарактеризована историческая ретроспектива сотрудничества и академических обменов, раскрыты тенденции и новые направления межгосударственного взаимодействия в области образования и науки. Проанализировано общее и особенное в развитии научно-образовательной отрасли, представлен опыт инновационных подходов и позитивные практики двух стран, а также особенности трансформации образовательной политики в России и Китае в информационную эпоху. Дан анализ проблемных зон и лакун в российско-китайском научно-образовательном сотрудничестве. Раскрыты перспективные направления дальнейшего международного диалога в области науки и образования в контексте программно-целевого и проектного подходов. Приведены примеры инновационных проектов, включающих научно-методологические, историко-педагогические и прикладные направления взаимовыгодного сотрудничества России и Китая.

**Ключевые слова:** межгосударственное взаимодействие, научно-образовательное сотрудничество, образовательная политика, реформы в образовании, российско-китайский диалог

Ретроспективный анализ сотрудничества в области образования между Россией и Китаем имеет более чем полувековую историю. На современном этапе оно базируется на солидной нормативно-правовой базе — на целом ряде совместно подписанных документов, включающих как договоры межправительственного уровня, так и соглашения межведомственного характера между Минобрнауки России и Минобразования Китая, а также многочисленные (свыше тысячи) соглашения о сотрудничестве и обмене преподавателями и студентами между университетами, их ассоциациями, другими учебными заведениями и научно-образовательными учреждениями двух стран. Все это дает представление о масштабах развития сотрудничества в этой области [1; 4].

Современный высокий уровень связей между образовательными

ми системами России и Китая достигнут не только за счет усилий вузовского сообщества обеих стран, но и в значительной степени благодаря сильной поддержке со стороны высшего руководства государств — стратегических партнеров. Сформированный сторонами механизм регулярных встреч лидеров и глав правительств России и Китая способствовал возведению гуманитарного сотрудничества, в том числе и в сфере образования, в ранг приоритетной межгосударственной задачи, успешную реализацию которой обеспечивают официальные правительственные структуры и действующая система взаимного контроля [2; 5].

Для обоих государств важно обеспечить адекватность своих систем образования состоянию экономики. В этом плане ситуация в народном образовании КНР представляется более стабильной и предсказуемой, чем в России. Решающую роль в этом играет глубоко продуманный эволюционный характер китайских реформ, осуществляющихся на высоком уровне преемственности под руководством КПК в условиях всенародной поддержки и относительной политической стабильности. В противоположность этому радикализм и непредсказуемость реформ в образовании все еще остаются проблемой российского государства [6].

Чрезвычайно важным для России и Китая остается вопрос о макрорегулирующей роли государства в реформировании образования. В настоящее время и Китай, и Россия отошли от тех представлений, которые господствовали на начальных этапах развития рынка, когда роль рыночных механизмов в стимулировании развития образования была сильно переоценена в обеих странах, что привело к чрезмерной коммерциализации деятельности школ и вузов и частичной утрате ими своих культурных, учебных и воспитательных функций. Негативную роль в этом, несомненно, сыграли распространявшиеся из США через ВТО и другие организации вульгаризаторские взгляды на образование как предмет купли-продажи, товар или «услугу», что, по сути, выхолащивало его истинное назначение и сущность как социально значимого блага. Примеры России и Китая убедительно свидетельствуют, что и в условиях растущей интернационализации и глобализации государство не только не теряет контроля над своими системами образования, но и усиливает его, активно использует последние для решения экономических и социальных задач. Иными словами, сфера образования и подготовки кадров может успешно функционировать только при условии сохранения макрорегулирующей роли государства [7].

Сегодня открываются новые возможности для более эффективного взаимодействия образовательных систем России и Китая. Показателем

этого является расширение партнерства между вузами этих стран, что свидетельствует об их заинтересованности в образовательном взаимодействии. В последние годы создаются ассоциации профильных университетов России и Китая, которые представляют собой перспективную форму двустороннего межвузовского партнерства. Так, по инициативе Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова и Пекинского университета учреждена ассоциация классических университетов [3].

Учитывая масштаб, многоплановость и ключевую роль государства в сфере образования, на повестку дня сотрудничества России и Китая на ближайшие годы выдвигается стратегическая задача сохранения положительной динамики с акцентом на реализацию крупных проектов в этой области. Представляется, что необходимо сосредоточить главное внимание на расширении взаимодействия в подготовке специалистов, совместной разработке и внедрении передовых методов и современных технологий, увеличении количественных показателей обменов обучающихся, совершенствовании методов преподавания русского и китайского языков и увеличении числа граждан, их изучающих. Необходимо и дальше строить работу между стратегическими партнерами на основе равенства, доверия и проявления уважения друг к другу.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Россия — Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. М., 2007. 592 с.
2. Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI в. М., 2019. 662 с.
3. *Борисенков В. П.* Сотрудничество ученых России и Китая продолжается // Педагогика. 2019. № 12. С. 109–116.
4. *Балыхин Г. А., Ефремова Л. И., Филиппов В. М.* Новые возможности и направления взаимодействия образовательных систем России и Китая // Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI в. М., 2019. С. 527–534.
5. *Ханьчэн М.* Достигнутые результаты и направления дальнейшего развития сотрудничества России и Китая в сфере образования // Россия — Китай: тенденции развития образования в XXI в. М., 2019. С. 535–552.
6. *Цзюндун Я.* История и современное состояние российско-китайского сотрудничества в сфере образования // Шэкэ цзунхэн. 2012. № 3 (на кит. яз.)
7. *Чуньян Г.* Анализ современного состояния российско-китайского сотрудничества в образовании и его перспективы // Вэйфан сюэюань сюэбао. 2016. № 4 (на кит. яз.)



Гукаленко О. В.

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

## ПОДГОТОВКА ЛИДЕРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

***Аннотация.** Раскрываются отдельные аспекты обновления системы подготовки педагогов в современных условиях. Анализируются пути формирования и развития лидеров по направлениям: научное лидерство, менеджмент в образовании, социально-педагогическое лидерство. Описываются отдельные подходы к разработке магистерской программы «Советник по воспитанию». Представлены характеристики социально-воспитательной деятельности в условиях современной информационно-образовательной среды.*

***Ключевые слова:** педагогическое образование, лидерство в образовании, советник по воспитанию, социально-воспитательная деятельность, моделирование образования, трансформация непрерывного педагогического образования, социально-педагогическая безопасность, традиционные российские ценности*

Современная социальная ситуация в России и в мире ставит перед системой образования множество вызовов: размывание чувства социальной ответственности в разных слоях общества, стремительное развитие потребительского общества, кризис традиционной семьи, возрастание роли СМИ, информационная безопасность подрастающего поколения, увлечение агрессивными компьютерными играми, подмена реального общения общением в социальных сетях, погружение в виртуальную реальность и др. Очевидно, что сегодня безопасность российского общества, стабильность и благополучие граждан в большей степени зависят от людей, уровня и качества подготовленности кадров, лидеров образования, что накладывает на профессиональную школу особую ответственность [4; 5]. В этой связи в образовании обозначилась новая социально-педагогическая повестка, связанная с законодательным закреплением воспитательной функции школы (ФЗ № 304 от 31.07.2020), что поставило перед системой образования ряд принципиальных вопросов и новых задач. Среди них: проблема определения сущности социально-воспитательной деятельности и моделей ее организации в условиях современной информационно-образовательной среды; разработка инновационных подходов к организации воспитательной деятельности обучающихся во внеурочное время; поиск позитивных стратегий взаимодействия с органами власти и самоуправления, а также влияния на неформальные сообщества.

По сути, формируется запрос на создание единой многоуровневой системы подготовки лидеров образования, один из профилей которой будет определяться необходимостью руководства развитием образовательных систем, а другой — достижением социального лидерства и гибкого управления процессами социально-воспитательной деятельности [1]. Подготовка лидеров в системе педагогического образования включает в себя не только освоение вопросов проектирования новых образовательных программ, современных подходов к методологии образования, но и освоение необходимых компетенций в менеджменте и маркетинге в образовании, в проектировании и экспертизе в этой сфере на федеральном и региональном уровнях. Весьма важно, чтобы обновление системы непрерывного педагогического образования опиралось на взаимосвязь науки и практики и содействовало решению задач развития специалистов, укорененных в культурно-исторической традиции отечества и готовых к личностной и профессиональной жизнедеятельности в условиях быстро меняющегося мира [2].

Одним из направлений трансформации педагогического образования является подготовка советников по воспитанию, которые призваны содействовать формированию в образовательной организации воспитательной среды, способствующей позитивной социализации обучающихся, их духовно-нравственному развитию на основе традиционных российских ценностей. В этой связи важно на уровне магистратуры создание профиля подготовки «Советник руководителя общеобразовательной организации по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями». Программа призвана быть ориентированной на подготовку специалистов, способных к осуществлению научно-исследовательской, проектной и практико-ориентированной деятельности в сфере воспитания и социализации детей и молодежи, к реализации социально-педагогического сопровождения обучающихся и взаимодействию с детскими общественными объединениями с учетом этнорегиональных и социокультурных особенностей, принципов безопасности образовательной, социальной и информационной среды.

Разрабатывая модель магистерской программы на модульной основе, целесообразно выделить следующие блоки: «Нормативно-правовое обеспечение образовательной и социально-воспитательной деятельности», «Междисциплинарные исследования социально-воспитательной сферы современной молодежи», «Теория, история, методика организации детского движения», «Стратегический менеджмент качества и управление образовательными организациями», «Организация внеурочной деятельности и дополнительного образования в школе», «Социально-психолого-педагогическое

сопровождение субъектов воспитания» [6].

Исследования ЮНЕСКО указывают на то, что образовательные организации с высоким качеством подготовки лидеров образования смогли ответить на вызов времени, связанный с пандемией, и построить переход на дистанционное обучение, минимизировав потери знаний у обучающихся. Все это дает возможность осознать важность переосмысления подходов к подготовке лидеров образования на основе традиционных российских ценностей [3].

Рассматривая научно-методологические аспекты подготовки лидеров XXI века, считаем необходимым определить в качестве приоритетов развития системы педагогического образования: интеграцию процессов развития общего и профессионального педагогического образования; формирование единой федеральной сети исследовательских, опытно-экспериментальных и инновационных практик; расширение межрегионального и международного сотрудничества в сфере педагогического образования; разработку образовательных программ по перспективным направлениям подготовки лидеров образования XXI века.

Таким образом, обновление системы непрерывного педагогического образования в направлении подготовки современных педагогов — лидеров образования становится ключевой задачей и фактором не только социально-экономического развития страны, но и обеспечения интеллектуальной, духовно-нравственной и национальной безопасности России.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А. Г. Обеспечение конкурентоспособности профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2021. № 2. С. 3–27.
2. Бондаревская Е. В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете: монография. Ростов/н/Д: Издательство Южного федерального университета, 2015. 216 с.
3. Борисенков В. П. Международный опыт развития педагогического образования на современном этапе // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография. Ростов н/Д; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 107–145.
4. Гукаленко О. В. Безопасность детей и молодежи в поликультурном пространстве России: монография. М.: МАКС Пресс, 2017. 304 с.
5. Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. Поликультурное образовательное пространство как среда обеспечения социально-педагогической безопасности молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 1–8.
6. Рыжова В. С., Рыжова О. С. Психолого-педагогические условия подготовки кадров к работе с одаренными детьми // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка: проблемы, направления, подходы, условия: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / науч. ред. С. В. Пазухина, С. А. Филиппова. Чебоксары: Среда, 2020. С. 254–260.

Закирова А. Ф.

Тюмень, Тюменский государственный университет

## ГИПОТЕЗА КАК ИНСТРУМЕНТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье охарактеризована гипотеза как системообразующий элемент в структуре научного исследования и инструмент концептуализации научного знания. Дополнены и углублены имеющиеся в науке знания о функциях гипотезы и содержании процесса гипотезирования, имеющего пролонгированный, сквозной, проективно-рефлексивный характер. Представлена типология ошибок гипотезирования, которая, выступая предметом направленной рефлексии, может являться ориентиром в коррекции смыслообразования в процессе научного поиска. Обоснованы возможности герменевтического подхода в стимулировании процесса научно-педагогического гипотезирования.

**Ключевые слова:** гипотеза, гипотезирование, концептуализация педагогического знания, ошибки гипотезирования, направленная рефлексия, герменевтический подход, обратимость мышления

Гипотеза — системообразующий элемент в структуре методологического аппарата научно-педагогического исследования. В процессе гипотезирования — выдвижения, верификации, конкретизации и совершенствования гипотезы — осуществляется концептуализация педагогического знания, т.е. его систематизация, наделение теоретическим смыслом начальных представлений исследователя о педагогических феноменах, явлениях и процессах.

Специальное исследование свидетельствует, что методологический потенциал научной гипотезы как инструмента познания в полной мере не исследован и не актуализирован. В исследовательской практике процесс выдвижения гипотезы в ряде случаев проводится формально, как методологический ритуал, а сама гипотеза нередко превращается в декоративный атрибут введения диссертации или исследовательского проекта. Значительная часть исследователей демонстрирует примитивный опыт работы с рабочей гипотезой, которая «не работает» как инструмент прогнозирования, аргументации и смыслообразования.

На базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» и Тюменского научного центра РАН проводится масштабное исследование по теме «Формирование исследовательских компетенций обучающихся в системе многоуровневого университетского психолого-педагогического образования и повышения квалификации

педагогических кадров». В контексте данной темы осуществляется комплексное практико-ориентированное изучение методологических резервов повышения качества научных исследований по ряду направлений, в том числе: эвристическая природа научно-педагогического гипотезирования; ошибки гипотезирования как предмет рефлексии педагога-исследователя; взаимодополнение классических методов научного познания и исследовательских методов педагогической герменевтики в процессе гипотезирования.

Методология опирается на деятельностно-личностный подход к изучению исследовательской деятельности педагога с учетом единства деятельности и сознания педагога-исследователя; на культурно-историческую концепцию с акцентом на гуманитарные аспекты научно-педагогического поиска и ценностно-смысловое содержание процесса выработки научно-педагогических гипотез, с привлечением герменевтического подхода, опирающегося на знаково-символическую природу познания и категории «понимание», «осмысление», «интерпретация», «диалог», «текст». Таким образом, мировоззренческими ориентирами изучения педагогического гипотезирования являются идея гуманитаризации методологии педагогического исследования и принцип совмещения логико-гносеологического, ценностно-смыслового и интерпретативного планов научного поиска.

Традиционно к гипотезе как форме становящегося теоретического знания предъявляются требования содержательности, обоснованности, неочевидности, логической непротиворечивости, верифицируемости; в качестве функций, реализуемых в научном исследовании, классически выделяются описательная, объяснительная и прогностическая. В настоящем исследовании сделана попытка дополнения и углубления имеющихся в гносеологии и методологии научного исследования сведений об эвристической природе, функциях гипотезы, процессуальной стороне гипотезирования и способах его стимулирования. В нашем понимании гипотеза как системообразующий элемент методологического аппарата исследования, являясь фокусом концептуализации знания, многомерным инструментом координации и коррекции поисковой деятельности, реализует, помимо названных функций, функции регуляции, управления, диагностики и рефлексивно-аналитической самодиагностики исследовательского процесса.

Базируясь на критике методологической концепции индуктивизма, мы дополнили гипотетико-дедуктивный метод идеей пролонгированного сквозного гипотезирования, которое в педагогическом исследовании осуществляется на всем протяжении теоретической и опытно-экспериментальной деятельности, направляет смысловую координацию элементов методологического аппарата исследования

(обоснования актуальности, противоречий, объекта, предмета и т.д.), обеспечивая не линейную кумуляцию смыслов, а трансуровневую концептуализацию теоретических и опытно-экспериментальных данных.

Типичные варианты структуры научно-педагогической гипотезы задаются категориальными цепочками: сущность явления — его содержание — процесс — результат; педагогические цели — мотивы — содержание — методы — форма — результат — критерии оценки; причина — следствие и др.). Однако возможны и иные модификации гипотез, архитектоника которых обусловлена спецификой разрабатываемой идеи, методологическими установками исследователя, особенностями его модельного мышления и творческой индивидуальностью.

В рамках рассматриваемого подхода особого внимания заслуживает феномен ошибки гипотезирования, продуктивность которого кроется в противоречивой сущности ошибки, в которой сталкиваются норма и самобытность, знание и незнание, общепризнанное и индивидуальное, дискурсивная логика и фантазия. Специальное исследование ошибки гипотезирования позволяет заглянуть во внутренний мир исследователя и увидеть процессуальную сторону его интеллектуальной деятельности. Систематизация ошибок в выдвижении гипотез позволила разработать их типологию, включающую ошибки сущностного характера, связанные с потерей функционального назначения гипотезы, которая выдвинута формально и имеет декоративное назначение; содержательные ошибки, при которых педагогическое содержание подменяется общефилософским, социологическим, экономическим, культурологическим; структурные ошибки, вызванные несбалансированностью методологического, теоретического и практико-методического компонентов гипотезы; процессуальные ошибки, обусловленные статичностью, «законсервированностью» гипотезы, при этом в ходе исследования отсутствует поэтапный циркулярный возврат к выдвинутым предположениям (к «забытой» автором гипотезе); ошибки несоответствия научного инструментария мировоззренческим установкам исследователя; ошибки теоретизации, при которых исследователь совершает поспешный индуктивный скачок от эмпирических данных к теории; отсутствие или нарушение согласованности (связи, валентности) гипотезы с другими компонентами методологического аппарата: проблемой, противоречиями, объектом, предметом, характеристиками новизны, защищаемыми положениями; функциональная ограниченность гипотезы, ослабленность ее объяснительной, регулятивной и диагностической функций; разнообразие логические ошибки.

Наш опыт свидетельствует о чрезвычайной продуктивности использования знаний о гносеологической природе ошибок гипотезирования и их типах в качестве учебного материала в процессе методологической подготовки педагогов-исследователей: магистрантов, аспирантов, докторантов.

Рефлексивная природа гипотезирования закономерно связывает данный процесс с гуманитарными интерпретативными практиками активного смыслообразования. Продуктивным средством стимулирования гипотезирования является дополнение классических методов научного исследования, опирающихся на рациональную диалектическую логику, методами педагогической герменевтики и интерпретационными техниками, которые ориентированы на качественное исследование гуманитарных феноменов (текстов — в широком и узком понимании) с обращением к интуиции, субъективному миру исследователя, в котором присутствуют, наряду с научными представлениями о типическом, также образы культуры, искусства, повседневности и индивидуальные жизненные впечатления, участвующие в смыслообразовании. В ряду этих методов: метафорическое моделирование при выдвижении гипотез, сопоставление и аппликация метафорических и структурно-логических моделей исследуемых процессов; выдвижение — наряду с индуктивно-дедуктивными и дедуктивно-индуктивными — умозаключений и обобщений мереологического типа, ориентированных не на типизацию, а на выделение в гуманитарных явлениях и процессах чрезвычайного и особенного [2]; совмещение и креативное комбинирование разнородных форм структурирования и вербализации научного материала: с одной стороны, парадигм (представленных в научных текстах с описанием законов и устойчивых причинно-следственных зависимостей), а с другой, — нарративов; кроме того, биографический метод, этимологический анализ терминов, терминологизация и ретерминологизация и другие интерпретативные практики.

Мощным смыслообразующим потенциалом обладает следование правилу циркулярной логики в пролонгированном гипотезировании, предусматривающем возврат на каждом этапе исследования к положениям гипотезы. Такая логика, основанная на обратимости мышления, предполагает перевод мысленного содержания поисковой деятельности в текстовую форму и спиралевидное движение интерпретации: от педагогических явлений — к научным фактам и в обратном направлении, от теории — к практике, от научных понятий — к образам повседневной педагогической реальности при сочетании проектирования и рефлексии, перспективы с ретроспективной научного поиска.

Интеграция в процессе методологической подготовки исследователей научных данных о природе ошибок гипотезирования и активное применение гуманитарных герменевтических техник способствует усилению рефлексивного, субъективно-личностного и ценностно-смыслового компонентов учебной и научно-исследовательской деятельности педагогов. Представленные методологические подходы, процедуры и технологии многократно опробованы в практике постоянно действующего в Тюменском госуниверситете Урало-Сибирского методологического семинара для аспирантов, докторантов и соискателей (основан в 2003 году акад. РАО В. И. Загвязинским) [1]. Опыт доказывает, что механизмы смыслообразования, освоенные педагогами-исследователями в процессе постижения эвристических механизмов научного поиска, экстраполируются в условия обновленного образовательного процесса. Есть основания утверждать о перспективности интегрированного освоения методологии научного исследования и методологии образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Загвязинский В. И., Закирова А. Ф.* О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей // *Образование и наука.* 2013. № 5 (104). С. 3–16.
2. *Кузнецов В. Г.* Герменевтика и гуманитарное познание. М.: МГУ, 1991. 192 с.



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**С. В. Иванова**

Москва, Институт стратегии развития  
образования РАО

**Аннотация:** Автором рассматриваются состояние, тенденции, перспективы взаимодействия педагогической науки и образовательной практики. Показаны взаимосвязи с наукой студентов, учителей, преподавателей педагогических специальностей. Раскрыты проблемы развития дополнительного профессионального педагогического образования. Исходя из актуальных целей и задач педагогической науки, современных условий осуществления процессов обучения и воспитания, показаны некоторые шаги и механизмы развития профессионального мастерства педагогов, роль педагогической науки и образования в настоящем и будущем.

**Ключевые слова:** педагогическая наука, образование, учитель, постчеловек, личность, ценности, научно-исследовательская деятельность.

На основе исследования современной образовательной ситуации, запросов общества и вызовов глобального мира, экспертных наблюдений рассматривается проблема взаимодействия педагога-практика и педагогической науки: проблема востребованности учителем современного научного педагогического знания, осознания практиками необходимости научно-теоретических знаний для саморазвития, роста профессионального мастерства, осмысления возможностей продвижения в науке, реализации карьеры в науке или при сочетании преподавательской и научной деятельности.

Следует констатировать, что взаимосвязь педагогической профессии и педагогической науки нельзя признать чрезвычайно прочной. Во-первых, получая педагогическую профессию в колледже или университете, студенты осваивают научные знания через общение с преподавателями. Понятно, что здесь многое субъективно, не все преподаватели имеют глубокие познания по всем разделам педагогики и пристально изучают последние достижения педагогики. Надо учитывать, что не все преподаватели серьезно занимаются научными исследованиями, обычно за неимением времени из-за занятости в образовательном процессе.

Во-вторых, начав работать в школе или др. образовательной организации, имея высокую нагрузку, педагоги — за редчайшим исключением — не погружаются в изучение педагогической теории и не стремятся ознакомиться с новыми научными разработками. На

самом деле именно в начале педагогической деятельности требуется научно-методическое сопровождение, ведь учитель через несколько лет самостоятельного приобретения опыта, вряд ли способен поменять усвоенную и привычную для него методику. Джон Хэтти: «Для большинства учителей преподавание — это личное дело, которое происходит за закрытой дверью класса и редко ставится под сомнение или оспаривается» [5]. Оба случая упираются в одну проблему: повышения квалификации кадров, непрерывного дополнительного профессионального образования. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава университетов, преподавательского корпуса колледжей осуществляется неритмично, нередко выливается в профанацию и выдачу документов без каких-либо личностных результатов, изменяющих в лучшую сторону деятельность педагогов. Как это ни странно, остро стоит вопрос повышения квалификации представителей институтов развития образования, призванных совершенствовать педагогическое мастерство педагогов. Нередко эти региональные организации проводят повышение квалификации по программам, неактуальным и/или малоинтересным для педагогов, не отвечающим на запросы учителей.

Возникают вопросы: какова здесь роль науки или что должна педагогическая наука педагогической практике? Каким образом мотивировать преподавателей, учителей на обращение к научному познанию, как создать условия для научного познания? В итоге встает задача создания механизмов, алгоритмов, позволяющих решить проблему взаимодействия между педагогической наукой и образовательной практикой.

Ответ на вопрос о роли науки содержит две части: обязательства и условия.

Педагогическая наука должна:

- анализировать и учитывать в новых разработках вызовы современного мира, изменяющегося социума в условиях информатизации, четвертой промышленной революции, медиаэпохи, глобальных рисков и катастроф;

- представить обновление содержания педагогического и школьного образования;

- включить новые технологии обучения и воспитания в состав имеющихся методов и приемов, обосновав применение нового на основе междисциплинарного подхода с учетом позиций психологии, возрастной физиологии, охраны здоровья;

- углубить свою роль как важнейшей части гуманитарного познания, определяющей цели воспитания личности, формирования идентичности и нравственных качеств, сохранения традиций народов

и культурного наследия;

— создавать прогнозы на основании актуальных философских представлений, учитывая прошлое, анализируя настоящее, в междисциплинарном ключе осмысливая будущее. М. Н. Скаткин прозорливо писал: «Для успеха прогнозирования очень важно правильно понять отношение между прошлым, настоящим и будущим» [3]. **Общая** можно утверждать, что по-прежнему педагогика должна задавать стратегические линии развития образования.

Весь этот неполный перечень обобщенно представленных задач педагогическая наука должна реализовывать в сложных условиях:

— представлений о качестве образования как глобальном факторе технологических достижений и уровня развития государств, национальной безопасности и ответственности за ресурсы планеты;

— расширения деятельности и влияния транснациональных корпораций и некоторых международных организаций в эгоистичных целях обогащения и власти;

— увеличения числа глобальных рисков, частоты техногенных и природных катастроф;

— развития искусственного интеллекта и наступления эры постчеловека. «Знание будет заключаться не в усвоении ряда утверждений, а в овладении искусством жить, слышать, а значит и учиться» [2].

Исходя из традиций и оценки имеющегося опыта, можно говорить о механизмах взаимосвязи педагогической науки и образовательной практики. Рассмотрим некоторые из них.

Ученые-педагоги — представители как научных организаций, так и университетов — создают новые разработки для системы образования. Подчас можно услышать, что педагогическая наука мало влияет на систему образования. Это неверное утверждение. Если взять национальный проект «Образование» и провести контент-анализ, то можно увидеть, что терминология этого проекта, а, следовательно, его цели и задачи, построены на многолетних научных исследованиях отечественных ученых-педагогов, в первую очередь представителей Российской академии образования.

Научно-педагогический анализ позволяет оценить некоторые актуальные практические шаги в сфере образования. Например, научное обеспечение сопровождает задачу формирования навыков (компетенций) XXI века. Это факт, и от успеха введения научных разработок в практическую деятельность учителей зависит успех в решении этой задачи. Однако всесторонне ли эта задача рассмотрена? О чем говорит нам этот набор навыков? В нем есть многое, что нужно для будущего эффективного создателя и потребителя материальных благ, но не нашлось места формированию идентичности,

нравственных качеств, воспитанию гражданина, духовного развития личности и сохранения культурного наследия. Нам могут сказать, что все это предполагается, но мы знаем, что само собой наряду с функциональной грамотностью и критическим мышлением это не формируется, а умение работать в команде может создавать разные качества в зависимости от поставленной задачи. Подозреваю, что это не просто определенное лукавство, а отработка четко поставленных целей. Вопрос: чьи это цели, которые навязываются разным странам? Педагогам нужно быть крайне внимательными при постановке целей, нам нельзя забывать, что достижение задач, поставленных в Указе Президента № 204 2018 г. [4], должно идти рядом: вхождение в десять лучших стран по качеству общего образования наряду с воспитанием гражданина. Педагогам нужно политически глобально смотреть на цели образования, взаимодействовать с учеными, которые в свою очередь могут представить масштабную картину целей и задач образования, служащих развитию личности, государства и общества, комплекс условий, влияющих на мир образования, на подходы к решению педагогических задач.

Важно на государственном уровне настойчиво продолжать решать задачу апробации и внедрения научных разработок в практику. В настоящее время положительное влияние на продвижение научных разработок в практику обучения и воспитания оказывают федеральные органы управления образованием, в ведении которых находятся организации, создающие научные результаты. Примеров много, возьмем опыт Института стратегии развития образования РАО: апробация и внедрение Примерной программы воспитания для школы, создание и апробация рабочих программ по предметам общего образования, введение в педагогическую деятельность учителей умения формировать функциональную грамотность школьников (во всех ее видах), разнообразных методических пособий и рекомендаций и мн. др.

В целях развития и педагогического роста преподавателей и учителей необходимо в ближайшем будущем навести порядок в системе дополнительного профессионального образования педагогов, и эта работа начата. В настоящее время имеются все возможности для создания стройного алгоритма повышения квалификации на основе актуальных научных разработок, на современных электронных платформах, с использованием широких возможностей новых технологий. Пока же разнообразие методов и форм работы со школьниками многократно превышает возможности организации дополнительного педагогического образования.

Существенной поддержкой учителей является их участие в научно-

исследовательской работе. До настоящего времени не восстановлены взаимосвязи науки со школой в целях проведения опытно-экспериментальной работы, не стало масштабных федеральных экспериментов. Так, в 2000–2004 гг. в широкомасштабном эксперименте по обновлению содержания общего образования участвовало две тысячи школ, семь тысяч учителей, сто тысяч учащихся. Результаты обсуждались на всех без исключения августовских совещаниях. Уже сам факт пребывания в школах ученых (педагогов, психологов, физиологов, социологов, тестологов), проведения экспериментальной работы, опросов, анкетирования, обсуждений на педагогических советах являлся фактором повышения квалификации педагогических коллективов. В ходе того эксперимента были защищены десятки диссертаций, в науку активно приходили учителя, получившие вкус к научной работе. В настоящее время к нам, в аспирантуру и докторантуру Института стратегии развития образования РАО, идут, в основном, не вчерашние магистранты, а опытные педагоги: учителя, директора школ и их заместители, управленцы разного уровня, преподаватели университетов и колледжей. Это радует, потому что они высокомотивированы, целенаправленно достигают цели. Однако обучение в аспирантуре, подготовка докторской диссертации учителями не дает им никаких преференций (в отличие от их вузовских коллег). Такое впечатление, что это нужно только им, а школе, региону — нет. Мы не раз встречались и со случаями, когда директора школ не позволяют учителям поступать в аспирантуру, считая, что это отрывает их от работы. Удивительно такое непонимание руководителей школ. Мы, участвуя в творческих конкурсах педагогов как эксперты, члены жюри, приглашаем лучших из лучших в аспирантуру, к нам приходят, чтобы научно описать, представить свои педагогические разработки, поделиться ими. Так, на протяжении ряда лет день науки в нашем Институте проводят лауреаты конкурса «Педагогический дебют», мы знакомим с нашими исследованиями, нашими научными школами и потом сохраняем партнерские отношения. Многие научные сотрудники продолжают свою педагогическую деятельность в качестве учителей, преподавателей вузов, педагогов дополнительного образования. И эти прямые связи с образованием нужно поощрять, это помогает ученому сохранять связь с практикой, помнить о запросе школы при своей научной работе.

Роль педагогической науки прочно связана с ролью образования, формирующего личность, от которой сейчас, как и всегда, зависит будущее. Это осознание должно просто приковывать внимание общества и государства к развитию педагогической науки, должны существовать четкие механизмы продвижения новых научных

результатов в образовательный процесс и школ, и педагогических образовательных организаций. К сожалению, мы часто встречаемся с недооценкой педагогического знания, несерьезным отношением к педагогике, впрочем, как и ко всему гуманитарному знанию. Однако цена такой ошибки может оказаться чрезвычайно высокой. К примеру, при воспитании личности есть необходимость противодействовать тенденциям постмодернистского времени: размыванию смыслов, подмене ценностей, отрицанию теории и знания, тиражированию массового сознания. К чему ведут такие тенденции? Сегодня — это человек массовой культуры, примеряющий на себя удобные в данный момент ценности, как наряды, завтра — бездушный постчеловек с неограниченными возможностями искусственного интеллекта. Прагматичный подход порождает симулякры, а коммуникационные события (реклама) вокруг них пытаются убедить (и убеждают подчас!), что это и есть настоящее, определяющее смыслы жизни. Этим самым уничтожаются (или — не рождаются) идеи, реализация которых формирует и сохраняет «я» в этико-философском, нравственном смысле. В защиту педагогики хочется не в первый раз процитировать Ж. Делёза и Д. Гваттари: «Если три этапа развития концепта суть энциклопедия, педагогика и профессионально-коммерческая подготовка, то лишь второй из них может не дать нам с вершин первого низвергнуться в провал третьего — в этот абсолютный провал мысли, каковы бы ни были его преимущества с точки зрения мирового капитализма» [1].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Делёз Ж., Гваттари Д. Что такое философия? М.: Академический проект, 2009.
2. Лиотар Ж.-Ф. Ответ на вопрос: что такое постмодерн? // Ad Marginem'93: Ежегодник Лаборатории постклассических исследований Ин-та философии РАН / пер. с фр. А. Гараджи. М.: Ad Marginem, 1994. С. 307–323.
3. Скаткин М. Н. О школе будущего. М.: Знание. 1974. 64с.
4. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
5. Хэтти Дж. Видимое обучение. М.: Национальное образование. 2017. С. 13.

Лескова И. А.

Волгоград, Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет

## НОВЫЙ РАКУРС ВИДЕНИЯ И ОЦЕНКИ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Раскрыто содержание понятия «образ будущего». Показано влияние образа будущего на сложение системы образования. Кризис современного образования показан через конфликт двух образов будущего — «старого» и нового.

**Ключевые слова:** смысл, инструмент рефлексии смыслов, образ будущего, параметры будущего, трансформация образования

Люди живут не в «оптических пространствах», а в «смысловых полях» (Л. С. Выготский). Новизна предлагаемого ракурса видения и оценки проблем образования состоит в том, чтобы рассматривать его как элемент смысловой картины развития общества, т.е. в соразмерности смысловому целому. Новый ракурс дает новый инструмент мышления — *образ будущего* как феномен общественного сознания и *инструмент рефлексии смыслов* (не инструмент рефлексии дискурса, языковых конструкций, а смыслов).

Образ будущего — продукт работы исторического сознания общества, отражающего «движение социальной природы человека, т.е. надбиологического способа его существования» [1, с. 7].

Историческое сознание совмещает три временные проекции общества — его прошлое, настоящее, будущее. *Образ будущего* есть форма знания о будущем, интегрирующая его существенные параметры. *Параметры будущего* — концептуальные признаки (характерные, дающие смысл). Смысл есть «особый способ членения мира в сознании» [2], параметры будущего как носители устойчивых смыслов задают особый, присущий конкретной эпохе способ членения мира (логико-смысловой порядок) в сознании общества, что обеспечивает внутреннюю смысловую связность эпохи как духовно-локальной целостности. Все, что рассматривается в смысловой соразмерности параметрам будущего и образу будущего как их интегративному единству, раскрывает свой смысл, место, роль и значение в смысловой картине развития общества.

*Возможностный (стратегический) образ будущего.* Это образ эпохального начинания, он выражает смысл эпохи как духовно-локальной целостности, т.е. объясняет, каков общий смысл всех совершающихся в обществе процессов (ради чего?). Образ являет относительно целостную картину будущего, показывая горизонт возможного развития общества. Новые смыслы в его содержании пробрасывают эскиз будущего

без опоры на наличное настоящее, этим создавая независимое от него свободное действие, оно составляет потенциал развития общества, т.к. только свободное действие порождает качественно новые материальные и культурные формы. Реализуя их, общество развивается. Задача образования: производить человеческие ресурсы развития общества. Стратегический образ будущего есть причина, которая в будущем, общество поступательно движется к ней сменой тактических образов будущего. Вероятностный (тактический) образ будущего опирается на представление о будущем как продолженном настоящем, потому отсутствует независимое от него свободное действие и потенциал развития.

В ситуации современного культурно-цивилизационного кризиса человеческое сообщество оказалось перед необходимостью радикальной смены пути развития — с экстенсивного на интенсивный. Из «пустого мира» — мира неизведанных территорий и избытка ресурсов — человечество вошло в «полный мир» (территории и ресурсы планеты уже освоены). В «полном мире» возможен только интенсивный путь развития, его главный ресурс — творческое начало человека. Образование — основная сфера производства человеческих ресурсов развития общества. Нужна новая система образования, способная производить человеческие ресурсы необходимого качества.

Смена путей развития — это в первую очередь смена образа будущего. На сегодняшний день в общественном сознании функционируют два образа будущего: условно говоря, «старый», сложившийся в эпоху Нового времени, и новый, разрабатываемый постнеклассикой. Кризисное состояние современного общества можно рассматривать как конфликт двух образов будущего. Большинство проектируемых и внедряемых в современном образовании инноваций разрабатываются в смысловом русле «старого» образа будущего.

«Старый» образ будущего. Будущее мыслится как царство человека: совершенный человек, совершенное общество, вечный мир. Путь к нему — это движение от несовершенного к совершенному через всеобщее искоренение невежества и всеобщее процветание = высокий уровень материального благосостояния общества. В фокусе его усилий — воспроизводство материальных благ (воспроизводство капитала, потребление и накопление). Это обеспечивал экстенсивный путь развития общества путем расширения осваиваемых территорий и ресурсов планеты, что требовало коллективных усилий. Образование производило для этого человеческие ресурсы необходимого качества. Для решения задач, требующих коллективных усилий, человеку необходимо: 1. Владеть определенным функционалом (знания, умения, навыки). Усвоить его — значит воспроизвести. Психологической основой системы образования стала способность человека к воспроизводству.



2. Обладать коллективными качествами (качествами, значимыми для коллективной работы), потому что ценность имеет типологическое сходство психических свойств индивидов. Сформировалась модель обучения, способная учитывать только типологические характеристики ученика. Адекватны этим задачам организационные и структурные решения, например организующим принципом образовательного процесса становится «подача знаний — усвоение знаний» и т.д.

Эта система образования решала задачи экстенсивного пути развития общества. Она производит исполнителей, эффективно действующих в ситуации с прогнозируемым результатом и не способна работать с избыточной сложностью человеческой «ткани». Человек не нужен в своей телесно-духовной целостности, ибо исходно признан несовершенным, востребованы только те аспекты его индивидуальности, которые необходимы для выполнения функционала (индивидуальность, как сумма аспектов) => отношение к человеку, как материалу для преобразования.

*Новый образ будущего* укореняется в сознании общества как тысячелетний проект. Третье тысячелетие — сложение планетарной культуры с сохранением культурно-национального многообразия. Коэволюция природы и человека / человека и мира развиваются, изменяются, используя возможности друг друга. Этот образ будущего наделяет смыслом интенсивный путь развития общества, переход на который востребует перефокусировки его усилий с материального благосостояния на эволюцию человека, творческое начало которого есть главный ресурс развития общества. Нужна система образования, готовая работать с избыточной сложностью человеческой «ткани», система, основанная на *способности человека к созиданию*, учитывающая индивидуальные характеристики ученика и обучение как опыт их реализации. Образование должно быть универсальным, давать картину мира и учить мыслить картинами мира в их исторической сменяемости, динамике и разнообразии. Это условие эффективности действия в неопределенности потока изменений и элемент основы планетарной культуры.

Позиции «старого» образа будущего в духовной среде современного общества еще сильны. Его модификации питаются иллюзией, что можно биотехнологически обеспечить нужное качество человеческих ресурсов развития общества. Например, трансгуманизм предлагает улучшать саму природу человека за счет результатов научно-технического развития («трансчеловек», «постчеловек»). Такая логика понимания и решения проблем адекватна привычному способу членения мира в сознании и отношению к человеку как материалу для преобразования. В этом же русле осуществляется трансформация

современного образования.

За фасадом новой терминологии (открытое образование, цифровая дидактика, «самоуправляемый учащийся» (self-guided learner), ученико-центрированность, массовое самоуправляемое самообразование и пр.) — смыслы и конструкция традиционной системы образования.

Отношение к человеку как к материалу преобразования. В фокусе усилий образования — не эволюция человека, а формирование, развитие компетенций. *Компетенция есть мера оценки* возможностей человека с позиции его полезности для производства. Редукция индивидуальности до суммы аспектов, которые компонентами входят в компетенции.

Трансформационные усилия сосредоточены на создании образовательной сети, включающей образовательные организации (формальные, неформальные) разного масштаба и уровня. Цель — обеспечивать быстрое перетекание знаний из производства в образование, быть основой построения гибких индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивая образование через всю жизнь. При этом неизменным остается организующий принцип образовательного процесса «подача знаний — усвоение знаний». Человек сам решает, какой контент он получит, но, как и раньше, это трансляционное знание и опыт (усредненно-типовое), подлежащие воспроизводству, т.е. образовательные инновации в своей основе имеют способность человека к воспроизводству.

Образование направлено на профессионализацию, не дает картины мира, не учит мыслить картинами мира и т.д.

Современное образование все больше приобретает черты *посреднической деятельности* как решения задачи содействия заинтересованным лицам (государству, бизнесу, ученикам) в достижении ими желаемого результата путем оказания образовательных услуг. Оно не имеет потенциала готовить человеческие ресурсы, необходимые для перехода общества на интенсивный путь развития. Онтологические, эпистемологические, теоретические основания для разработки качественно новой системы образования, способной производить человеческие ресурсы развития общества, в России есть. Для ее создания и внедрения нужна воля педагогического сообщества как субъекта развития, а этого пока нет.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барг М. А. Эпохи и идеи. Становление историзма. М.: Мысль. 1987. 348 с.
2. Новиков А. И. Смысл как особый способ членения мира в сознании // Языковое сознание и образ мира: сб. статей / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М., 2000. С. 33–39.

**Макаров М. И.**

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

**Ельницкая Л. И.**

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

**Аннотация.** В статье в контексте проблематизации содержания образования, определяющегося рамками культуры, отмечается, что основной его формой является учебник. Обращается внимание на ряд вопросов, которые связаны с теоретико-методологическим обоснованием отбора содержания образования и, соответственно, содержания школьных учебников. Обосновывается необходимость проведения междисциплинарного, педагогического и культурологического, поиска инструментальных способов и средств отбора содержания образования и содержания школьных учебников.

**Ключевые слова:** культура, содержание образования, средство образования, учебник, текст

Образование тесно связано с культурой. Оно ведет обучающихся в общечеловеческую и национальную культуру и является главным средством культурного воспроизводства. Поэтому его содержание определяется общечеловеческой и национальной культурой. Основы очерченного таким образом содержания образования представлены в содержании учебников. Именно эта учебная книга является основной формой, охватывающей содержание образования. Содержание образования, отраженное в учебнике, определяется рамками культуры. В учебнике, таким образом, представлен культурный фонд человечества и нации, точнее его ядро, которое и составляет ядро содержания образования [1]. Понимание учебника в подобном ключе корреспондирует с основными положениями культурологической концепции содержания образования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина [3; 4]. Подобное понимание учебника приводит и к утверждению о том, что учебник является педагогической моделью культурного общечеловеческого и национального опыта и что учебнику принадлежит ключевая роль в обеспечении вхождения обучающегося в мир культуры [1].

Таким образом, учебник является незаменимым педагогическим средством в практике образования. Учебник, будучи печатной книгой или ее электронной версией, обеспечивает обучающимся получение знаний и представлений о событиях и явлениях окружающей действи-

тельности, о самом себе и своем месте в жизни. Учебник обеспечивает получение знаний и представлений с помощью письменного текста, тем самым он позволяет «запустить» у обучающегося медленную, вдумчивую когнитивную работу, направленную на осмысление идей, понимание смыслов и значений, сравнение, оценивание, проверку и перепроверку выводов. Письменный текст учебника предстает в виде источника дидактической информации, работая с которой, обучающийся логически мыслит, анализирует, усваивает, рефлексировывает, то есть осуществляет работу, необходимую для выработки личностного знания. С помощью учебника становится возможным развитие у обучающегося логического мышления, анализа, рефлексии, навыков отбора, переработки и усвоения информации. Учебник, таким образом, является как источником культурно значимых знаний и представлений о событиях и явлениях действительности, так и средством, определяющим содержание и характер интеллектуальной деятельности обучающегося. Эти утверждения заставляют обращать пристальное внимание на содержательный строй текстов школьных учебников. Очевидно, что содержание текстов школьных учебников должно соответствовать целям образования, то есть способствовать освоению обучающимися знания о мире, формированию у них позитивного отношения к нему и знания о человеке и его месте в мире. Это знание должно соответствовать современному уровню развития культуры и культурных представлений о мире и человеке, которые являются своего рода ценностно-смысловыми ориентирами любых учебных материалов. Эти ориентиры по своей сути обязывают «говорить» истину о мире и человеке «как они есть». Именно поэтому при составлении учебных текстов необходимо придерживаться этих ориентиров. Это необходимо делать еще и потому, что практика работы с учебными текстами — это работа по восприятию и осмыслению учениками представлений о событиях и явлениях окружающей действительности, о самом себе и своем месте в жизни. В ходе этой работы эти и другие представления «перетекают» из учебных текстов в сознание ученика. В данном случае уместно связать эти выводы с положениями о властном посыле языка (Р. Барт) и наличии властных влияний в любых языковых взаимодействиях (М. Фуко). Текст школьного учебника, являясь языковой конструкцией и средством языкового взаимодействия, таким образом, обладает властным посылом. Поэтому то знание о мире и человеке, которое содержится в тексте школьного учебника, властным влиянием языка «осаживается» в сознании ученика и именно этот текст «сообщает истину» о человеке и мире. Этот вывод заставляет обращать пристальное внимание на смысловую ориентацию текстов школьных учебников.

В этом отношении предельно важным становится вопрос: какое знание о мире и человеке предлагают современные школьные учебники и, соответственно, какое знание о мире и человеке формируется в сознании обучающегося? Ответы на эти вопросы должны быть непременно сформулированы, но ответы на них не могут быть признаны окончательно данными. Вместе с тем непроясненность этих ответов тянет за собой вереницу сложнейших вопросов: – чему учить современных детей, которые могут разыскать ответы на любые вопросы, не спрашивая об этом учителя и не прибегая к помощи школьного образования? — почему в тех учебных материалах, которые сегодня предлагаются обучающимся, порой содержатся «оторванные» от жизни или второстепенные и малосущественные сведения? – какие смыслы и значения должны быть ключевыми для тех учебных материалов, которые используются в целях обучения и воспитания школьников?

Появление этих вопросов связано с намерением разобраться с тем, какие смыслы и значения составляют основу школьного образования и, соответственно, определяют содержание школьных учебников. Речь идет о том, как отбирается содержание образования, как соотносится отбор содержания образования с культурной ситуацией в обществе и его социальным настроением, какие смыслы, значения, знания, представления определяют содержание образования и, соответственно, формируются у обучающихся в ходе получения ими образования. Проблему содержания образования усложняет и неясность того, какими технологиями и инструментами пользоваться при отборе содержания образования. В педагогической науке на сегодняшний день пока не сложилось ясного интегрального видения того, какие методы и способы должны стать той инструментальной базой, которая обеспечила бы отбор содержания образования, а значит, и содержания текстовых материалов школьных учебников. Очевидно, что произвольного отбора недостаточно. Нужны выверенные в теоретико-методологическом отношении критерии и инструменты, которые позволят «высветить» ценностно, то есть культурно значимые смыслы и значения, отделить их от периферийных значений и ввести эти смыслы и значения в содержательную базу образования, а значит, содержательную базу учебников.

Очевидно, что педагогической науке разработать инструменты, позволяющие определять культурно значимые значения и смыслы и без доказательного объяснения вводить эти значения и смыслы в содержание учебников не представляется возможным без обращения к культурологии. Именно культурология, обобщающая общие тенденции и закономерности развития той или иной конкретной культуры, обеспечивает педагогике видение культурно значимых

концептов, позволяет фокусировать на них внимание и делать их теми смыслами, значениями, знаниями и представлениями, которые и определяют содержание образования, а значит, и содержание учебников [2]. Только в совместном междисциплинарном, педагогическом и культурологическом, поиске инструментальных способов и средств становится возможным решение этой задачи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Луцацкий М. А., Макаров М. И., Крикунова Е. А. Очеловечивание человека, или Воспитание без тайн. М.: Маска, 2021. 580 с.
2. Макаров М. И. Лингвокультурологический подход к концептуальному изучению текстовых материалов учебника // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся / ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. М.: Языки народов мира, 2021. С. 144–147.
3. Осмоловская И. М. Создание культурологической теории содержания образования и ее развитие в современных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5. С. 28–37.
4. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

Орлов А. А.

Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

## О МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

**Аннотация.** Обоснованы основания проектирования важнейших методологических характеристик междисциплинарного исследования образовательного процесса в педагогическом вузе, ориентированного на развитие будущего учителя как субъекта профессионального самоопределения.

**Ключевые слова:** методология, кризис, студент педагогического вуза, субъект, модернизация, профессиональное самоопределение, академическая неуспеиность, недобросовестные студенты

Кризис педагогической науки проявляется прежде всего в том, что она практически не реализует две из трех важнейших функций любой науки: *описательную* и *объяснительную*. Цель научного описания — основанная на научных фактах характеристика образовательной реальности, которая является объектом научного исследования. При этом важно раскрыть сущностные признаки изучаемого явления, охарактеризовать его позитивные и негативные аспекты, показать риски и факторы, влияющие на динамику развития в современных социокультурных условиях. Описание реальности дает возможность определить *проблемную ситуацию* и, выделив *предмет изучения*, *концептуально обосновать* остальные методологические характеристики исследования. Такая логика проектирования научного исследования позволяет продуктивно реализовать его объяснительную функцию: выявить причины несоответствия «сущего» «должному», гипотетически обосновать условия преодоления этого несоответствия, разработать модели реализации данных условий, определить методы изучения динамики образовательного процесса в опытно-экспериментальной работе по реализации моделей, обсудить результаты исследования и дать им экспертную оценку на основе разработанной системы критериев, а также спрогнозировать возможности и пути применения полученных результатов в образовательной практике.

Многие современные исследования в педагогике основываются не на выявлении, описании и анализе научных фактов, а на мнениях, которые высказываются некоторыми учеными и руководителями различных образовательных систем. Но мнение, как правило, является субъективным суждением о том или ином событии, явлении,

и в связи с этим не может служить надежным основанием для констатации проблемы, требующей научного поиска путей ее оптимального решения. Для выявления проблемных ситуаций, требующих научного изучения, необходимы выявление и анализ научных фактов как формы научного знания, в которой фиксируется конкретное событие, отражающее типические, сущностные для определенной социокультурной ситуации моменты.

В настоящее время активизировались обсуждения проблем модернизации педагогического образования. Они основаны или на результатах локального анализа современных образовательных практик, или на мнениях управленцев разного уровня, обосновывающих необходимость обновления педагогического образования в связи с цифровизацией системы образования и ее переходом на гибридные формы обучения, обусловленные пандемией коронавируса. Исключения составляют два масштабных исследования, проведенных в Федеральном институте развития образования РАНХиГС и Московском государственном психолого-педагогическом университете [1; 5]. Их итоги показывают, что четыре межведомственные и ведомственные программы модернизации педагогического образования, принятые в 2001–2017 годах без предварительного теоретико-методологической проработки, не были реализованы и не оказали существенного влияния на повышение качества обучения и воспитания педагогических кадров. Интересен вывод, сделанный одним из разработчиков, о том, что без изучения академической подготовки, мотивации и индивидуальных психологических характеристик абитуриентов невозможна реальная модернизация педагогического образования [5, с. 31].

Хорошо, что в среде людей, принимающих решения, зародилось понимание проблемной ситуации: без учета степени развития личностного и познавательного потенциала студентов эпохи интернета невозможно улучшить качество формирования в вузах учительского корпуса. Для этого важно не только осовременить содержание и технологии обучения, но и сориентировать образовательный процесс в вузах, где обучают будущих педагогов, на *развитие* студента как субъекта *профессионального самоопределения*, т.е. активного участника *осмысленного* определения своего личного профессионального пути [2].

В то же время анализ реального состояния педагогического образования и научных исследований показывает, что в настоящее время нет полной и систематизированной информации о студентах поколения IG, что затрудняет проектирование содержания и образовательных технологий, направленных на развитие их *субъектности*.

Рамки доклада не позволяют рассмотреть весь комплекс имеющихся в науках об образовании данных о влиянии интернет-контента



на обучающихся, которые важно проанализировать при разработке концепции междисциплинарного изучения путей и средств развития в образовательном процессе вуза будущего учителя как субъекта профессионального самоопределения в современных социокультурных условиях. Но таких социологических, культурологических и психолого-педагогических исследований достаточно, чтобы попытаться научно обоснованно ответить на вопрос: способны ли современные студенты к активному поиску в образовательном пространстве педагогического вуза возможностей для своего развития как будущего профессионала? Дать однозначный позитивный ответ довольно затруднительно. Большинство исследователей и вузовских преподавателей отмечают, что внедрение ЕГЭ в качестве основной формы оценивания результатов образовательного процесса в школе и пропуска для поступления в вуз резко изменило познавательную мотивацию обучающихся, сделав ее аномально низкой. Отсюда и увеличение количества неуспешных студентов в педагогических вузах, причиной чего являются не только их когнитивные способности, но и тип мотивации учебной деятельности [3].

Исследователи мотивации студентов в контексте изучения их академической неуспешности, используя два критерия (сформированность образовательной мотивации и готовность к обучению в вузе), выделяют четыре типологические группы современных студентов. Первый тип — студенты, которые хотят и могут учиться (к ним относятся не более 15 % учащихся вузов). Второй — те, кто хочет, но не может учиться (около 40 %). Третий — студенты, которые могут, но не хотят учиться (примерно 30 %). Четвертая, самая проблемная, группа — те, кто не хочет и не может учиться (около 15 % студентов). Таким образом, можно констатировать, что почти половина студентов не хочет учиться. И от них исходит опасность, которая состоит в том, что их влияние на одноклассников становится развращающим и демотивирующим фактором, источником чувства несправедливости, вымученности, имитационности высшего образования [4; 6].

Основными признаками неуспешности являются: наличие негативных социальных эмоций, связанных с образованием (заниженная самооценка, неудовлетворенность, обида, неуверенность в себе); неготовность осваивать программы высшего образования (отсутствие положительной познавательной мотивации, недостатки в развитии когнитивных процессов, пробелы в знаниях, затруднения в овладении учебно-познавательными умениями и т.д.); трудности профессионального самоопределения; склонность к академическому мошенничеству [4].

Думается, что академическое мошенничество является самым отрицательным признаком неуспешности современных студентов в силу не столько их когнитивных характеристик, сколько социаль-

ных и эмоционально-нравственных. Это актуализирует этические проблемы современного высшего образования в эпоху его цифровизации, порождающей новые этические и правовые ситуации [6]. Недобросовестность и жульничество студентов в форме списывания и плагиата указывает на серьезные риски, связанные с формированием профессиональной этики будущего педагога, порождая развитие двойных стандартов в будущей профессиональной деятельности.

Проблема включения немотивированных и не умеющих учиться студентов в совместную познавательную деятельность с целью развития активности группы личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению, является комплексной, многоаспектной и трудно решаемой. Считаем, что с неуспешными студентами можно и можно работать, развивая их профессиональную субъектность, но для этого необходимо изучение организационных условий и ресурсов, а также преодоление негативного отношения к этим исследованиям руководителей вузов. Такая работа характеризуется несколькими стадиями, каждая последующая стадия предполагает качественную сформированность предыдущей.

Цифровая среда меняет характер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, расширяет возможности активного участия студентов в собственном развитии, проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута, что позволяет, преодолевая академическую неуспешность, улучшить условия становления будущего учителя субъектом профессионального самоопределения. При этом важно иметь научно обоснованную критериальную базу и инструментарий для оценивания результатов данной работы.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 19-013-00452.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Блинов В. И., Сергеев И. С.* Модернизация педагогического образования: диалектика результатов // Педагогика. 2019. № 1. С. 5–25.
2. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
3. *Будникова С. П.* Мотивация профессионального выбора как компонент профессиональной субъектности педагога // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 5. С. 14–22.
4. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* Образовательная неуспешность российского студенчества: социологическая интерпретация проблемы // Социологические исследования. 2021. № 3. С. 17–27.
5. *Марголис А. А.* Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 3. С. 5–39.
6. *Шмелева Е. Д.* Академическое мошенничество среди студентов российских вузов: масштаб и факторы: дис. ... канд. наук об образовании. М., 2021. 157 с.

Паатова М. Э.

Майкоп, Адыгейский государственный университет

## О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

***Аннотация.** Представлены теоретико-методологические основы процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, рассмотрены формы педагогической поддержки процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением.*

***Ключевые слова:** педагогическая поддержка, социально-личностная жизнеспособность, подростки, девиантное поведение, специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа*

Динамичные изменения, происходящие во всех сферах жизни Российского государства, трансформация системы образования, разработка новых стратегий развития общества требуют от людей коммуникабельности, гибкости, жизнеспособности. В группу риска в этих условиях попадают подростки как наиболее уязвимая и эмоционально чувствительная категория граждан. Последние годы масштабы и формы разнообразных девиаций в детско-подростковой среде продолжают увеличиваться. Это девиации в сфере межполовых отношений, рост уровня употребления наркотиков, алкоголя, увеличение уровня суицида, преступности среди несовершеннолетних (амок, шуттинг и др.).

На государственном уровне предпринимаются различные меры по снижению количества случаев противоправного поведения среди подростков (Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан и др.). В декларации ЮНЕСКО «Образование XXI века» неслучайно открыто говорится о том, что главной ценностью новой культуры должна стать ценность устойчивого стабильного развития человека и общества, а главной задачей современного образования — формирование жизнеспособности подрастающего поколения, готового нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению.

Готовность подростков с девиантным поведением к самоопределению, в том числе профессиональному, является необходимым условием их успешной социально-педагогической реабилитации. Педагогический коллектив Майкопского специального учебно-воспитательного учреждения свыше десяти лет активно сотрудничает с Адыгейским государственным университетом по проектированию и реализации технологий социально-педагогической реабилитации обучающихся.

Так, нами в период с 2011 по 2017 год была разработана и апробирована на базе Майкопского специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа (Республика Адыгея, г. Майкоп) Концепция формирования социально-личностной жизнеспособности обучающихся, которая базируется на интеграции идей личностного, системно-целостного, аксиологического, событийно-ситуационного, компетентностного и экзистенциального подходов и включает в себя следующие теоретико-методологические положения:

сущностные характеристики понятия социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением и уровни его проявления. Социально-личностная жизнеспособность рассматривается нами как интегративное личностное качество, характеризующее готовность индивида к самоопределению (нравственному, личностному, социальному, профессиональному) по собственному жизненному сценарию, а также готовность управлять этим сценарием и нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению.

Структура социально-личностной жизнеспособности включает в себя системообразующий компонент — экзистенциальный (социально ориентированные и позитивно развивающие личность смысложизненные установки) и соподчиненные ему интегрированные компоненты — эмоционально-поведенческий (позитивное отношение к другим людям и к себе; принятие социально-культурных норм, ценностей, законов и готовность пересматривать в соответствии с ними смысл своего существования) и мотивационно-волевой (устойчивая и осознанная мотивация к длительным усилиям по изменению себя для достижения личного благополучия в соответствии с осознанными и принятыми существующими социально-культурными ценностями и нормами).

Социально-личностная жизнеспособность может быть сформирована на следующих уровнях: а) уровень негативного отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; б) уровень нейтрально-приспособленческого отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; в)

уровень неполного (частичного) принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности; г) уровень принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности;

- законы, закономерности, функции, принципы, педагогические условия процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением;
- описание педагогического средства формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением (определение реабилитационно-воспитательной ситуации, ее типы, принципы проектирования содержания и организации, алгоритм разрешения и рекомендации по дифференцированному предъявлению различных типов реабилитационно-воспитательных ситуаций подросткам с активной и пассивной формой девиантного поведения);
- структурно-функциональную модель формирования социально-личностной жизнеспособности у подростков с девиантным поведением [3].

Ориентация не на исправление отдельных качеств характера и форм поведения, а на глубокие личностные изменения подростка способствуют развитию его субъектности, гарантируют долговременный эффект социально-педагогической реабилитации воспитанников. Без позитивной и устойчивой социально-личностной жизнеспособности невозможна успешная социальная адаптация в открытом социуме.

В качестве основного педагогического средства формирования у воспитанников социально-личностной жизнеспособности выступают реабилитационно-воспитательные ситуации, которые предполагают оценку возможностей реализации себя в различных видах деятельности. Реабилитационно-воспитательная ситуация — это специально спланированная событийная жизненная проблемная ситуация, затрагивающая жизненные интересы воспитанника и принуждающая его к переоценке себя и окружающих людей с точки зрения достижения личного благополучия [2]. Системообразующая идея разнообразных реабилитационно-воспитательных ситуаций заключается в следующих тезисах: личное благополучие человека (физическое, социальное и духовное) невозможно вне или в противовес существующим социально-культурным ценностям, а также без постоянных и системных усилий по совершенствованию социально-личностной жизнеспособности как необходимого условия его достижения; личное благополучие невозможно без достижения благополучия для близких людей и окружающих людей в целом, а тем более за счет их благополучия.

По мнению В. В. Серикова, «личность для своего развития нужда-

ется в творческой и доброжелательной среде» [5, с. 43]. По отношению к детям с девиантным поведением данное положение приобретает дополнительное социальное значение. Подростку, имеющему опыт тяжелейших испытаний в неблагополучной семье и негативный опыт школьной социализации, «необходимо помочь осмыслить события своей жизни таким образом, чтобы укрепить его внутренние ресурсы, сформировать желание и способность понимать других людей и тем самым повысить его жизнеспособность» [1, с. 194]. Это возможно только при участии педагога, которому подросток доверяет, а это предполагает уважительное и доброжелательное отношение педагога к подростку [1].

В связи с этим необходимо рассмотреть вопрос готовности педагога к формированию социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением, а именно педагогическую поддержку формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением. Педагогическая поддержка — это процесс «совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем» [2, с. 35].

Педагогическая поддержка формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением может проявляться:

- как способ совместного с воспитанником определения траектории его жизненного самоопределения, благодаря чему происходит его саморазвитие как члена общества, свободно и ответственно определяющего свою позицию среди других людей;
- как принцип действия педагога: предъявления требований к воспитаннику, в чем проявляется вера в его силы, возможности, уважение к нему (осознанное позитивное отношение к социально ориентированным смысложизненным установкам проявляется в требовании к окружающим людям по их соблюдению в повседневной жизнедеятельности);
- процесс создания условий по формированию устойчивой и осознанной мотивированной вовлеченности подростков в деятельность по развитию индивидуальной субъектности в соответствии со смысложизненными установками;
- в форме конструирования заинтересованного отношения педагога к судьбе подростка, что влияет на формирование позитивной самооценки подростка, способствуя актуализации и осознанию им потребности в позитивном взаимодействии с окружающими людьми для решения индивидуальных проблем жизнедеятельности и проблем общественного развития.

По сути, педагогическая поддержка формирования социально-

личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением заключается в умении педагога проектировать и разрешать совместно с подростком реабилитационно-воспитательные ситуации. «Чтобы ребенок развивался как личность, необходимо создать условия, среду или, точнее говоря, ситуацию, которая востребует его личностные, ценностно-смысловые решения и действия и одновременно даст возможность проявить свою личностную позицию» [4, с. 33].

В процессе проектирования ситуаций педагог должен ориентироваться на следующие принципы проектирования содержания и организации реабилитационно-воспитательных ситуаций: принцип смысловой целостности знаниевого компонента реабилитационно-воспитательной ситуации; принцип организации личностной ориентации реабилитационно-воспитательной ситуации; принцип проектирования развивающей и компетентностной направленности реабилитационно-воспитательной ситуации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Лактионова А. И.* Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2017. 236 с.
2. *Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Александрова Е. А.* и др. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 288 с.
3. *Паатова М. Э.* Концепция формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа: дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2018. 429 с.
4. *Сериков В. В.* Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. Т. 106, № 2. С. 30–35.
5. *Сериков В. В.* Личностный подход и приоритеты профессионального стандарта «Педагог» // Учебный год. 2015. № 2 (39). С. 42–46.

Перминова Л. М.

Москва, Московский государственный  
областной университет

## ФЕНОМЕН «ЖИЗНЕННЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** В современных научных источниках проводится мысль о цифровом поколении как поколении, отторгающем идею преемственности ценностей и целей с предшествующими поколениями, сформировавшимися в условиях советской школы. В условиях существенно изменившихся целей педагогического образования, стандартизации и цифровизации обучения подготовка учителя в своей основе изменилась незначительно. Основной груз проблем несет школа, учащиеся. Насколько разрешимы сложившиеся проблемы и где искать ответ — об этом предлагаемая статья.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, риски цифровизации, современный ученик, переживание, жизненный мир человека, подготовка учителя

Отмечая нарастание мировых угроз существованию человечества, философы, экономисты, социологи, футурологи (У. Бек, О. Б. Иванов, К. В. Романов, Ж. Т. Тощенко, А. В. Щипков, Й. Шумпетер и др.) отмечают в качестве актуальных «информатизацию, внедрение IT-технологий и использование цифровой экономики, нанотехнологии и массовое распространение гаджетов, работы в области робототехники и машинного суперинтеллекта, появление генной инженерии и концепции постчеловека и трансчеловека» [7, с. 4]. Эти инновации очерчивают границы социально-образовательной среды обучения и социализации подрастающего поколения.

Педагоги высшей школы (А. А. Орлов, А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, С. В. Иванова, В. В. Сериков и др.) отмечают, что «кризис традиционной системы детства проявляется в том, что взросление происходит в изменившихся условиях, дети и родители имеют существенно различающиеся опыт и переживания; социальные ценности, которыми жило старшее поколение, в большинстве случаев не наследуются детьми, а оцениваются ими как непригодные для настоящей и будущей жизни... Сегодня становится очевидным, что возникла новая образовательная реальность, которая порой становится значительно интересней школы» [6, с. 12–14]. Новые подрастающие поколения, отличающихся «цифровым мышлением», «ставят цифровизацию не в конце, а в начале своей социализации» [1, с. 51].

По данным академика А. А. Орлова, «в настоящее время в отечественном образовании взаимодействуют представители четырех



поколений (педагоги, ученики и их родители): беби-бумеры (1944–1963 гг.); поколение X (1964–1984 гг.); поколение миллениумов — Y (1985–2003 гг.); поколение Z (2004–2024 гг.), а также пятое поколение родившихся после 2010 г. (поколение Альфа или интернет-поколение) как следующий этап развития поколения Z в эпоху цифровизации общества» [4, с. 7].

Клипное мышление как характерная черта динамики когнитивной сферы обучающихся — защита и адаптивность психики человека к многомерным информационным потокам, при этом фокус рисков перемещается из сферы образования в субъектно-личностную сферу.

Информационно-цифровая зависимость обучающихся убедительно подтверждается региональными исследованиями в школах Подмосковья, проведенными педагогами, обучавшимися на курсах ПК МГОУ [2; 5].

Проведенное исследование продемонстрировало следующие обобщенные результаты: отрицательное влияние гаджетов на здоровье и физическое развитие ребенка; «однобокость» развивающего эффекта; снижение творческой активности ребенка; вытеснение интересов, отношений и привязанностей в виртуальное пространство; ущерб эмоциональному развитию ребенка: дети становятся более нервными, раздражительными; снижение возможностей формирования навыков реального общения; существенное ослабление волевых усилий и учебной мотивации [2, с. 49–52]. Эти результаты вызывают переживания, негативно влияющие на психоэмоциональное состояние ребенка, на формирование позитивных жизненных ценностей. А. П. Тряпицына и С. А. Писарева отмечают: «За высоким уровнем проблемной озабоченности, связанной со школой, стоит страх, неуверенность в себе, низкая мотивация, нежелание посещать школу, конфликтные взаимоотношения с учителями» [6, с. 18].

Изложенное поддается интерпретации с позиций психологической концепции Ф. Е. Василюка о жизненном мире человека [3]. Ученый обосновывает четыре типа жизненного мира человека, связывая их с переживанием критических ситуаций. Критические ситуации описываются в психологии как стресс, фрустрация, конфликт, кризис. Согласно его концепции, каждая ситуация имеет свои характерные признаки, уровень тревожности и способы выхода из ситуации. Педагогу важно уметь определять эти состояния у школьника, диагностировать их и применять методы, адекватные критической ситуации, чтобы еще более не углубить внутренний дискомфорт ребенка. Жизненный мир человека имеет два плана: внутренний и внешний, каждый из которых имеет особые характеристики: ценностно-мотивационную специфику, механизм реализации, способ поведенче-

ского выражения. Кумулятивная характеристика жизненного мира человека выражена его принципом жизни [3, с. 49–76]. В этом плане можно говорить о возможности понимания педагогом внутреннего состояния ученика в условиях критических ситуаций и обучения адекватной мере взаимодействия с ним с целью содействия выходу ребенка из критической ситуации.

*Стресс* связан с необычным, превышающим пределы человеческих возможностей (индивидуальной нормы) функционирования, самоактуализации, контроля, удовлетворения желаний «здесь и сейчас». *Фрустрация* характеризуется сильной мотивацией к достижению цели и преодолению столь же сильной преграды на пути к достижению цели. Состояние фрустрации не разрешается «здесь и сейчас», поскольку достижение цели требует времени (потребность в безопасности, стремление завоевать уважение, получить признание) и может носить патогенный характер. *Конфликт* (более позднее состояние), как столкновение чего-то с чем-то, привносит существенный *ценностный* элемент: что именно сталкивается (принципы, убеждения) и каков характер столкновения. Разрешение конфликта требует активного сознания и, соответственно, более устойчивой и осознанной жизненной позиции. *Кризис* — высшая форма переживания, вызванная необратимыми явлениями жизни (смерть, утрата, разлука, болезнь) и связанная со сменой социальной обстановки; преодоление кризисной ситуации требует активности сознания и *воли* к преодолению своего внутреннего состояния.

Поскольку педагогическое образование и педагогическая деятельность обращены к новому поколению обучающихся, с его сложностями социально-психологического и образовательно-дидактического характера, необходимо принять во внимание, что педагогическая инструментовка диалогического взаимодействия «учитель — ученик» должна стать тоньше, искуснее, поскольку метод воспитания/обучения есть «инструмент прикосновения к личности» (А. С. Макаренко). Зачем педагогу эти знания? Дело в том, что жизненный мир человека формируется в течение длительного времени, и нынешний студент в вуз приходит с уже сложившимся жизненным миром, т.е. ценностным отношением к людям, к миру, к себе, к будущей профессии, на формирование которого оказывают влияние люди и обстоятельства, в том числе и самооценка. В вузе продолжается формирование жизненного мира человека, при этом ценности обучающихся могут быть в разной степени связаны с ценностями организации. Отсюда неоднозначная картина образовательного процесса и его результатов. Обладая же необходимыми педагогическими знаниями и инструментарием, учитель сумеет найти правильный подход к таким

субъектно-личностным проявлениям, как «психоэмоциональный дискомфорт, негативное отношение, интеллектуальная пассивность» и др. с учетом организации внутреннего мира человека и средств его выражения (коммуникативных, поведенческих) субъектом.

В содержании жизненного мира Ф.Е. Василюк выделяет внутренний план, который может быть простым или сложным, и внешний план, который определен как легкий или трудный. Простота внутреннего плана связана с удержанием одной деятельности (одного мотива и одной цели).

Так, I тип жизненного мира, имея простой внутренний план (один мотив и единственная цель), связан с легкостью удовлетворения мотива: принцип жизни такого мира — *принцип удовольствия*. Человек ищет те условия и обстоятельства, в которых есть возможность удовлетворения своих потребностей (общительность, возможность получения быстрой и легкой/без труда помощи — «здесь и сейчас»), расчет на снисходительность педагогов и легкие обещания, которые никто не проверит.

II тип жизненного мира также прост, но его единственный мотив не удовлетворяется так быстро, как в первом случае: приходится долго ждать (например, так было в детстве, когда ребенку ставили условия: сделаешь — получишь, надо потерпеть, особенно если условия «уточнялись и усложнялись» — тогда ждать приходилось очень долго). Нередко требования переходят границы разумного (есть родители, желающие унижить ребенка в этом ожидании). Если и в школе встречался учитель с подобной установкой, жизненный мир закреплялся *принципом реальности*, вырабатывался механизм терпения, ожидания «подходящего случая». Нередко впоследствии получивший педагогическое образование утверждает таким же способом. Не следует путать умение терпеть с волевыми усилиями.

III тип жизненного мира имеет сложный, полимотивированный внутренний план. Неоднородность мотивов требует их ценностной иерархии, но при этом внешний план выглядит легким: когда выстроена система ценностей, человек действует, как бы отвлекаясь от сложностей жизни. В педагогической среде можно наблюдать учителей, которые «могут все и всегда», нередко жертвуя собой («я все отдала школе»). Администрация школы рассматривает таких учителей как главную опору коллектива, часто это учителя, «блестящие предметники», действительно увлекают учеников своим предметом, однако и требовательность их порой бывает безмерна. *Принцип ценности* — доминанта существования этого типа жизненного мира.

Наконец, IV тип жизненного мира сложен «изнутри» и труден в своем проявлении и поведении. Руководству школы не просто

договориться с людьми — сторонниками обсуждения условий, конкретизации средств их реализации, определенности планируемого результата, прогноза рисков. Диалогическая позиция не всегда приветствуется администрацией, но *принцип творчества* — жизненное кредо таких работников, волевые усилия — норма их деятельности.

В контексте концепции жизненного мира человека более гибко выстраивается адаптивная стратегия индивидуализации и дифференциации в обучении, развивающие программы и взаимодействие с новыми подрастающими поколениями.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. М., 2000. 384 с.
2. Бозиев Р. С., Перминова Л. М. Гаджеты в учебном процессе: за и против (по материалам опроса) // Педагогика. 2018. № 8. С. 44–56.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: МГУ, 1984. 200 с.
4. Орлов А. А. Портрет сетевой личности в контексте теории поколений // Педагогика. 2019. № 10. С. 5–16.
5. Перминова Л. М. Цифровое образование: ожидания, возможности, риски // Педагогика. 2020. № 3. С. 28–37.
6. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Ценностный контекст образовательного процесса в современной дидактике школы // Журнал «Педагогика» («Советская педагогика»): 80 лет служения отечественному образованию: материалы МНПК (26 октября 2017 г.). В 2-х ч. Ч. 1. М.: Педагогика, 2017. С. 11–18.
7. Философские основы современного образования: коллективная монография / под науч. ред. К. В. Романова, Е. М. Сергейчик. СПб.: АППО, 2019. 243 с.

Полонский В. М.

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

## ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

***Аннотация.** Предложен стандартизованный метод описания результатов научно-педагогических исследований с единых методологических позиций во внесубъектных формах. На основе государственного рубрикатора научно-технической информации (ГРНТИ) и рубрикатора «Народное образование. Педагогика» разработана карта педагогики, позволяющая визуально представить предметное поле науки, координаты образующих ее областей и направлений.*

***Ключевые слова:** объектно-компонентный метод, предметная область, карта педагогики, рубрикатор, тезаурус, объектный, преобразующий, конкретизирующий компоненты, словарь результатов научных исследований*

Педагогическая наука слабо использует метод ретроспективного анализа исследовательской деятельности. Нет адекватной системы научных коммуникаций с функцией обобщения. Результаты исследований представлены таким образом, что заинтересованные лица не могут их использовать в своей деятельности.

В настоящее время доминирует плюралистическое видение, согласно которому один и тот же научный результат понимается и описывается исследователями по-разному. По этой причине результаты выполненных исследований трудно сравнивать, включать в общенаучный фонд. Предлагается объектно-компонентный метод стандартизованного описания результатов исследований, позволяющий представить итоги работ во внесубъектных формах — таких как гипотеза, концепция, принципы, модель, методика, условия и др. Кроме собственного онтологического описания результаты исследований должны иметь координаты, позволяющие определить их место в общей системе знаний. Объектно-компонентный метод представляет результаты в виде трех взаимосвязанных компонентов: объектного, преобразующего и конкретизирующего. Объектный компонент характеризует продукт исследования предметно-категориально, показывает, какой результат получен в итоге исследования или научно-технического решения: алгоритм, классификация, концепция, корреляция, метод, принцип, рекомендация. Важно не только указать объектную часть результата, но и раскрыть его структуру. Общенаучные результаты могут быть раскрыты на уровне конкретных исследований. Например, подход

как общенаучный результат в конкретных предметных областях будет представлен многообразными видами, такими как аксиологический, амбивалентный, антропологический, гуманистический, детерминистский, деятельностный, дискретный и др.

Преобразующий компонент показывает, что было совершено с объектной частью результата: анализ, дополнение, внедрение, изучение, определение, оценка, разработка (концепции, программы, методики, классификации, модели, условия), характеризует полученный итог как определенный вид движения научной мысли. Преобразующий компонент, как правило, выражается в задачах исследования, представлен меньшим числом лексических единиц (включая синонимы).

Конкретизирующий компонент уточняет различные условия, факторы и обстоятельства, в которых происходит преобразование объектной части результата. Конкретизация касается направленности, содержания, форм и методов, возраста обучающихся.

Общенаучные результаты преобразуются в конкретно-научные в зависимости от проблематики и области исследования, все компоненты взаимосвязаны и характеризуют его результаты в целом. В пределах данной публикации мы раскроем лишь суть метода, его последовательность, процедуры, детали описаны в наших статьях [3; 4; 5].

Объектно-компонентный метод дает возможность подойти к описанию результатов исследований с единых методологических позиций, выявить объекты и интерфейсы, взаимосвязь которых трудно обнаружить другими способами.

Карта педагогики представляет собой тематическое, визуальное-графическое представление поля педагогики, составляющих ее областей, направлений, проблем. Визуально она представляет собой окружность, разбитую на сектора, связанные с государственным рубрикатом научно-технической информации (ГРНТИ) и отраслевым рубрикатом «Народное образование. Педагогика». Последний является частью ГРНТИ, строится на основе установленных связей между объектами классификации в соответствии с определенными логическими принципами. При этом под признаком объекта имеется в виду значимая его характеристика, позволяющая устанавливать сходство объекта или различие по отношению к другим. Этот признак принято называть основанием деления.

С точки зрения науковедческого подхода педагогика относится к прескриптивным, прикладным наукам, ориентированным на формирование учебно-воспитательных норм, организацию учебно-воспитательного процесса. Мы полагаем, что существует одна общая педагогика, объектом которой является педагогическая деятельность

в широком смысле.

Общая педагогика делится на составляющие ее части, выступающие родовыми признаками различных подразделов науки как самостоятельных областей знаний. От классифицирующих связей «часть — целое» следует отличать отношения между родом и видом, видом и подвидом.

Каждая видовая педагогика делится на составляющие ее подвиды — возрастная педагогика (дошкольная, школьная, андрагогика, геронтогика и т.д.), профессиональная педагогика (спортивная, военная, профессиональная и т.д.), специальная педагогика (тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия, соматопедия). Здесь также доминируют родовидовые отношения. С известными оговорками видовые и подвидовые педагогики можно называть педагогиками, так как все они имеют соответствующие родовидовые признаки.

С теоретической и практической точек зрения особенно ценным нам представляется разработка словаря результатов научно-педагогических исследований. Идея создания нового словаря основана на разработанном нами объектно-компонентном методе [3].

Теоретические основы и методика словаря базируются на наших исследованиях в области нормативной методологии, собственного опыта словарной работы [1; 2; 4].

Объектно-компонентный метод описания результатов научных исследований может быть использован и в других науках [5].

Принципиально меняется процедура поиска информации. Поискový образ документа и запроса строится на основании ключевых слов классификаторов результатов научно-педагогических исследований. Кроме того, решается проблема утилизации знаний, избыток которых в области образования очевиден.

Для фиксации результатов научно-педагогических исследований может быть полезен цифровой идеографический словарь (ЦИС), представляющий собой комбинацию тематического словаря и тезауруса. ЦИС позволяет выходить на информационные ресурсы фондов библиотек, продвигать ресурсы библиотечных фондов на виртуальные площадки в сети Интернет, в социальные сети и рекламные баннеры сайтов, а также использовать в текстовых и голосовых сообщениях чат-ботов. Данный тип словаря дает возможность непосредственного выхода к практическим работникам, организациям и учреждениям дополнительного образования.

Мы сформулировали проблемы, решение которых поможет педагогической науке выйти из системного кризиса, повысить эффективность научных исследований и разработок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Полонский В. М.* Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017. 840 с.
2. *Полонский В. М.* Монодисциплинарные и междисциплинарные науки в сфере образования // Известия Российской академии образования. 2018. № 2 (46). С. 17–26.
3. *Полонский В. М.* Оценка качества научно-педагогических исследований: учеб. пособие. 2-е изд. перераб. и доп. М.: ИНФРА-М., 2019. 220 с. (Высшее образование. Магистратура).
4. *Полонский В. М.* Образование и педагогика. Большой тематический словарь. М.: МастерПринт, 2021. 812 с.
5. *Полонский В. М.* Словарь результатов исследований // Асимметрия. 2021. Т. 15, № 1. С. 19–23.



**Сериков В. В.**

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

## УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Автор раскрывает характерные признаки педагогических исследований, способных эффективно влиять на практику образования. Наиболее востребованными практикой оказываются исследования, обладающие признаками достоверности и прогностичности, способностью давать ответы на актуальные запросы практики, указывать перспективы решения наиболее сложных образовательных задач. Автор ставит вопрос о готовности самой практики к эффективному использованию достижений науки.*

***Ключевые слова:** прогноз развития образования, эффективность педагогических исследований, качество научных исследований, наукоемкость, инновационность*

Педагогическая наука эффективно выполняет свои функции по отношению к образовательной практике, если обеспечивает прогноз развития образования, создает научно-технологический базис решения актуальных и перспективных образовательных задач, аккумулирует и трансформирует знания, полученные в других науках о человеке, в стратегии и способы решения образовательных задач.

Эффективность влияния педагогических исследований на практику образования зависит от многих факторов — от образовательной политики и приоритетов государства, от запросов самой практики, от готовности «научной продукции» к практическому применению и готовности самих педагогов к ее использованию. Безусловно, важнейшей предпосылкой «действенности» педагогической науки является качество педагогических исследований. Нашей целью было определение того, какие педагогические исследования востребованы практикой, способны давать импульс ее развитию, пользуются доверием и признанием со стороны практических работников. Основанием для выводов послужил анализ представленности продуктов научно-педагогических исследований в документах федеральных и региональных ведомств, определяющих образовательную политику, интервьюирование работников образования на предмет их знакомства с научными трудами, анализ экспертных оценок диссертационных исследований, изучение опыта использования инновационных идей и проектов образовательными организациями.

Проделанная экспертно-аналитическая деятельность позволила

сделать определенные выводы. В каких случаях можно вести речь об эффективном влиянии научных исследований на практику образования? Исследования, обладающие таким «потенциалом влияния», характеризуются направленностью на приоритетные проблемы, «больные точки» образовательных практик, способностью указывать подходы к решению наиболее острых образовательных проблем, волнующих учителей, родителей, общество, государство. Исследования, на которые «отзывается» практика, не обязательно «простые», «понятные», изложенные на «доступном языке». К примеру, труды В. В. Давыдова о стратегии и технологиях развивающего обучения отнюдь не отличались простотой и «легкостью восприятия», что не мешало им пользоваться признанием у учительства и обладать потенциалом эффективного влияния на практику образования. Не отличались «простотой» и «доступностью» исследования И. Я. Лернера о «задачном подходе» в обучении, В. Г. Разумовского об «исследовательском методе» в преподавании естественно-научных дисциплин, что не мешало данным научным продуктам успешно находить «дорогу к практике».

Анализ ситуаций становления результатов научных исследований своеобразными «двигателями практики» позволяет выявить некоторые особенности таких «научных продуктов». Исследования, обладающие практико-ориентированным инновационным потенциалом, казалось бы, вопреки их высокому теоретическому уровню, как правило, «технологичны», т.е. не замыкаются на «моделях» и призывах, а дают в руки практиков реальный, проверенный педагогический инструментарий, ясные критерии достижения результатов. Материалы таких исследований имеют не только понятийно-описательную форму представления, но и раскрываются через четкую «систему работы», сопровождаются предъявлением реальных образцов новых результативных практик [1].

Научная продукция в этом случае представляется в форме образовательных программ для систем повышения квалификации педагогических и управленческих кадров. А сегодня это еще и ссылки на сайты и электронные ресурсы сетевых сообществ, использующих данные научные продукты.

Анализ опыта позволяет предположить, что эффективно влиять на практику образования могут только исследования, которые «вырастают» из самой практики, из ее реальных проблем, содержат глубокий анализ профессиональных ситуаций, с которыми сталкиваются учителя и руководители образовательных организаций. Учителю интересны те разработки ученых, в которых он видит реальные решения волнующих его проблем. Учитель ждет от ученого

не наставлений, как «правильно работать», а варианты образовательных стратегий с убедительными доказательными аргументами, раскрывающими условия и границы эффективности той или иной образовательной модели.

Вместе с тем, как показывает опыт, влияние педагогических исследований на практику образования нельзя представить как некий однонаправленный вектор. Здесь, скорее, речь идет о некоем двухстороннем движении. Любая практика — неважно, производственная или педагогическая, может эффективно использовать науку лишь в том случае, когда сама организация практической деятельности такова, что побуждает ее субъектов обращаться к научным материалам, следить за «новинками», «открытиями». Это вряд ли будет иметь место, если от самой практики не исходят импульсы инноваций, если она пользуется «привычными» рутинными инструментами образовательной деятельности [2].

Сказанное позволяет предположить, что речь, скорее всего, надо вести не о влиянии научных исследований на практику, а о создании программ и механизмов их взаимосвязанного развития, со-развития.

Такому подходу препятствует имеющийся в массовом педагогическом сознании миф об «избыточности» научных рекомендаций для практики, что современная школа не нуждается в таком объеме научной информации и что учителю надо дать возможность «спокойно работать». В действительности же эффективной и уверенной работе педагогов сегодня препятствует дефицит знаний о трендах развития современного ребенка, об условиях эффективности «смешанного» обучения и вообще о специфике образования в условиях его цифровой трансформации. Только эффективные научные исследования могут преодолеть иллюзорные представления о том, что цифровая трансформация образования — это просто появление еще одного многофункционального средства обучения и что необходимо лишь «оцифровать» имеющиеся учебные материалы и перенести педагогическое взаимодействие на экран.

Фундаментальные научные исследования говорят о другом. Во-первых, мы переживаем изменение сущностных характеристик самого человека, производственная деятельность и культурное бытие которого все более обретают сетевой, глобальный характер. Во-вторых, в образовании происходит не просто появление еще одного класса образовательных технологий, а имеет место качественное изменение содержания и формы образовательного процесса как социокультурного явления: физически находясь в одном классе, ученики могут пребывать в различных образовательных пространствах, двигаться по разным образовательным маршрутам. В-третьих, у учителя, наряду

с классическими функциями (целеполагание, трансформация содержания в форму совместной деятельности, сопровождение ученика при переходе «от совместности к автономности» и др.), появляется и новый «функционал»: управление учебной деятельностью, совершаемой в открытом информационном пространстве; реализация новых возможностей индивидуализации и маршрутизации учебной деятельности, вплоть до управления различными образовательными программами обучаемых; осуществление непрерывной обратной связи с каждым учеником; использование возможностей автоматизации контрольно-диагностических процедур и др. Вряд ли учитель сам, без помощи науки, сможет сориентироваться в данной цифровой образовательной среде.

Сделать реальным «встречное движение» практики к науке — повышение «наукоемкости» реального образовательного процесса — можно, лишь обеспечив динамизм, инновационность самой образовательной деятельности, поставив научное обеспечение образования, оптимального баланса фундаментальных и прикладных исследований во главу приоритетов образовательной политики, а показатели реализации достижений науки должны быть включены в системы оценки эффективности как образовательных, так и научно-исследовательских организаций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лезгина М. Л., Фомин А. П. Педагогическая идея: теория и практика: учебно-методическое пособие, обеспечивающее дисциплину «Философия образования». В 2-х ч. Ч. 1. СПб.: ЛЕМА, 2017. 122 с.
2. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии: монография. М.: Издательский дом Российского нового университета, 2018. С. 67–68.

Хуторской А. В.

Москва, Институт образования человека

## К ОБОСНОВАНИЮ ПАЛЕОПЕДАГОГИКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИИ

**Аннотация.** На основе анализа данных о древних видах людей определены специфические формы их образования и педагогические функции. Приведены основания для создания новой научной области — палеопедагогике. Выяснение глубинных причин образования у древних людей способно повлиять на современные представления в педагогике, послужить инновационным триггером. Обозначены основные понятия палеопедагогике, ее объект и предмет, проблематика, методы. Приведены факторы, которые определяли образование человека и его педагогические функции в древности.

**Ключевые слова:** древний человек, виды людей, палеопедагогика, палеогенетика, археология, история педагогике, педагогическая инноватика, научная школа человекообразного образования

Инновации в педагогике — это новшества, которые введены в данную науку, их рассматривает педагогическая инноватика [6]. Традиционно в истории педагогике наиболее древними объектами исследования выступают Античность, Древний Египет, шумерская цивилизация. До сих пор не уделено должного внимания педагогическому рассмотрению первобытных форм и способов образования у древних видов людей: австралопитеков, питекантропов, неандертальцев, денисовцев, кроманьонцев и др. Между тем период существования древнего человечества значительно превышает временные рамки, на которых сконцентрировано внимание современных ученых-педагогов. Исследование того, как происходило образование у древних людей, позволит понять глубинные истоки современного образования, спроектировать его сообразно человеческой природе, существующей миллионы лет. Научную область, в рамках которой изучаются педагогические основы образования у древних людей, мы предлагаем назвать *палеопедагогикой* (от греч. *Palaios* — древний, *paídos* — дитя, *agos* — вести), дословно «дето-вождение в древности».

*Объект палеопедагогике* — образование древнего человека. *Предмет палеопедагогике* — педагогические основы взаимодействия между древними людьми, а также между людьми и окружающим миром, которое влияет на их образование. К *понятиям палеопедагогике* относятся как специфические: прямохождение, первобытная среда, воспитание древнего человека, межплеменные коммуникации, так и традиционные: учение, обучение, развитие, знания, умения и др. Исходной проблемой палеопедагогике является установление внеш-

них причин появления человека (человека создал Бог, он появился из космоса, другие причины) и их соотношение с внутренними возможностями человека, его назначением. От выбора данных причин или их сочетаний зависят методы исследований.

К *методам палеопедагогики* относятся методы смежных наук: антропологии, палеогенетики, народной педагогики, религии, мифологии, эзотерики, моделирование древних событий (природных, климатических, миграционных), реконструкция ситуаций, сопровождающих древних людей. Применимы экспериментальные методы исследований — изучение образования древних людей на примере современных племен и народностей, которые сохранили черты первобытнообщинного строя.

Источниками данных о первобытных людях, их образовании, педагогических средствах выступают археология, антропология, этнография, этнопедагогика, палеогенетика и др. [1; 2; 3; 4] На основе анализа имеющихся источников нами обнаружены следующие факторы, которые определяли образование человека в древности и его педагогические функции:

6. Половое разделение людей на мужчин и женщин обеспечивало рождение детей, разделение функций педагогического труда, направленных на продолжение рода.
7. Жизнедеятельность людей происходила в группах (племенах, общинах), что позволяло и им взаимодействовать и развивать педагогические функции.
8. Общение — потребность человека, идентифицирующая его по отношению к своей группе (племени, общине) в древности.
9. Межплеменное и межвидовое взаимодействие древних людей порождало их новые качества, влияющие на естественный отбор и последующее образование. Известно, что племена обменивались людьми, в том числе детьми.
10. Одновременное существование в группах людей разного возраста, с разным опытом и знаниями создавало предпосылки для образовательных коммуникаций, то есть для обучения одними других.
11. На педагогические подходы влияла окружающая среда, флора, фауна, климатические и иные изменения. При наличии крупных и хищных животных древние люди обучались соответствующим качествам: ловкости, смелости, взаимоподдержке. Ледниковые похолодания требовали обучения сохранению тепла, повышению калорийности питания, приводили к перестройке педагогических отношений.
12. Наличие различных форм перемещения людей в окружающем

мире (собираательство, охота, миграции), обуславливали их взаимодействие с внешним природным окружением, играющим роль образовательной среды. Результаты взаимодействия со средой приводили к образованию и развитию у людей соответствующих качеств: навыков защиты себя и сородичей от опасностей, умения кочевать, строить жилища, развивать речь.

13. У древних людей обнаружены качества, которые отсутствуют у животных и не могли появиться эволюционным путем: моральный долг перед старшими и младшими, ответственность за слабых и больных, эстетические чувства, правовое мышление, стремление к красоте, религиозные черты. Данные качества служили основанием для осуществления древними людьми педагогических функций.
14. Воспитание происходило в ходе совместного труда, совместной охоты, бытовых дел, в экстремальных ситуациях. А обучение — в ходе выполнения конкретных, необходимых людям деятельностей. Совместный труд детей и взрослых приобретал характер образовательного процесса, вырабатывались и осознали наиболее эффективные педагогические способы. Этого оказалось достаточно для образования сотен и тысяч поколений людей.
15. Для разных видов древних людей характерно одинаковое количество членов группы — общины: это 20–30 человек (австралопитеки, кроманьонцы и др.). Ученический класс или студенческая группа до сих пор имеют аналогичное количество учащихся. Очевидно предположить, что современная организация учебного процесса происходит из жизни древних предков. Многотысячелетний опыт обеспечил принцип: жить и учиться в группе 20–30 человек.

Основы палеопедагогике, да и общей педагогике, лежат в разнице между взрослыми и детьми. Поскольку опыт у детей еще небольшой, для успеха им требуется помощь взрослых. Эта помощь и является воспитанием — педагогической деятельностью взрослых по отношению к детям.

Потребность в педагогике возникла у человека для того, чтобы жить и выживать следующим поколениям в окружающем мире. Древний мир был не менее опасен для людей, чем нынешний. Данные палеопедагогике позволяют не только изучить специфику образования у древних людей, но и внести вклад в обновление современных педагогических представлений. Лозунг «Назад, в пещеры!» может оказаться не столь ироничным, особенно если иметь в виду современную неприродосообразность окружения, питания и жизни современного

человека. Палеопедагогика задает тенденцию возвращения к естеству. Изучение прошлого может повлиять на образование человека будущего. Палеопедагогика создает предпосылки для развития другой науки — педагогической футурологии — науки о прогнозировании будущего образования [5].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Дробышевский С. В.* Достающее звено. Книга вторая. Люди. М.: АСТ, Corpus, 2017. 592 с.
2. *Пилипенко А. С.* Палеогенетика человека // Вавиловский журнал генетики и селекции. 2013. Т. 17, № 4/2. С. 957–971.
3. Современная палеонтология. Методы, направления, проблемы, практическое приложение: справочное пособие / ред. В. В. Меннер, В. П. Макридин. В 2-х т. М.: Недра, 1988. Т. 1. 540 с.
4. Современная палеонтология. Методы, направления, проблемы, практическое приложение: справочное пособие / ред. В. В. Меннер, В. П. Макридин. В 2-х т. М.: Недра, 1988. Т. 2. 383 с.
5. *Хуторской А. В.* К обоснованию педагогической футурологии // Народное образование. 2019. № 6. С. 43–48.
6. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 256 с.



## 2. ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

*Шакурова М. В.*

*Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет*

### РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация.** Автор обосновывает актуальность педагогического осмысления процесса формирования идентичности, рассматривает отдельные направления развития концепции формирования социокультурной идентичности личности, над которыми работают исследователи Воронежского государственного педагогического университета. Важное значение имеет контекст современного педагогического изучения тематики идентичности, обуславливающий особенности научного поиска.*

***Ключевые слова:** социокультурная идентичность личности, формирование, научные исследования, воспитание, педагогическая традиция изучение идентичности*

Проблема становления личности, ее самоопределения наиболее остро стоит в условиях постоянно изменяющегося мира. «В постоянно меняющихся социокультурных условиях формирование идентичности личности выступает одним из важных условий укорененности человека в мире социокультурных отношений и самореализации, его целостности» [1].

Тематика идентичности активно разрабатывается в отечественной педагогической науке с конца XX века. Специфика исследовательского поиска связана с рядом особенностей:

- до появления сколь-либо целостных педагогических теорий конструкт «российская гражданская идентичность» был внесен в нормативное поле отечественной системы образования, тем самым в пространстве педагогической теории и практики была актуализирована тематика идентичности в целом;
- в поддерживаемых государством установках, зафиксированных в ряде концепций, государственных образовательных стандартах, программах, изначально используется сочетание социологического и психологического подходов, постепенно замещаемое междисциплинарным подходом и утверждением собственно педагогических теорий; как следствие, педагогам — исследователям данной проблематики постоянно приходится самоопределяться и удерживать исследовательский поиск в предметном поле педагогики;

- становление традиции педагогической разработки и реализации проблематики идентичности изначально складывалось в теоретическом плане — из научного пространства других отраслей научного знания; в практическом плане — вне фиксируемой и рефлекслируемой самостоятельной практики, но при наличии аналогов, предметом которых становились близкие по смыслу сущности и явления (например, гражданственность — гражданская идентичность);
- внимание к проблематике идентичности стало одним из маркеров происходящего в педагогике парадигмального сдвига, связанного в числе прочего с вниманием к нелинейным процессам, мерцающим состояниям, выбору, активной субъектности;
- деятельностная логика для исследований идентичности не является приоритетной, но в педагогических исследованиях в результате отдельного внимания к ситуациям презентации (объективации) идентичности эта позиция принципиально важна;
- в настоящее время диссертационные исследования по педагогическим специальностям, в формулировке предмета которых присутствовал бы термин «идентичность», единичны, тогда как число педагогических публикаций, посвященных идентичности (по данным сайта eLIBRARY.ru), неуклонно растет. Очевидно, что для педагогики данный феномен пока сложен для широкого системного научного исследования.

В начале 2000-х годов в процесс педагогического изучения проблематики идентичности включились исследователи Воронежского государственного педагогического университета. Исходным основанием научного поиска стала концепция педагогического сопровождения становления и развития социокультурной идентичности школьников (М. В. Шакурова, 2007). Отметим ряд позиций, разрабатываемых в настоящее время:

а) различные виды идентичности как объект педагогического внимания изучаются в контексте социокультурного подхода, обращается специальное внимание на внутреннюю противоречивость интеграции социальных и культурных оснований идентификации. Реалистичность как сущностная черта идентичности (по Э. Эриксону) заставляет специально оценивать фактическую согласованность/рассогласованность социальных и культурных характеристик демонстрируемых образов, образцов, опыта, практик;

б) рассматривается правомерность использования конструкта «формирование социокультурной идентичности» и его особенности. В педагогическом значении термин «формирование» определяется как создание условий для изменений. Формирование идентичности — вторичный по существу и педагогический по характеру процесс, стимули-

рующий, ориентирующий, направляющий и корректирующий базовый процесс развития идентичности. Базовый процесс: социокультурная идентичность личности развивается и осознается, осмысливается субъектом. Дополняющий (сопровождающий) процесс: педагогически целесообразное создание условий, с тем чтобы актуализировать отдельные виды идентичности, влиять на развитие, обеспечивать баланс социального и культурного. К отдельным особенностям этого процесса можно отнести следующие позиции: результаты (сообразно цели) отсрочены и носят вероятностный характер, требуют специального инструментария для изучения; возможности и ограничения формирования определяются как субъектной позицией самой личности, так и мерой значимости субъектов педагогического взаимодействия для этой личности; достигаемые педагогические цели, исходя из природы идентичности, неустойчивы и достаточно подвижны, в том числе могут по результату иметь не позитивные, а негативные значения (идентичность формируется, но «от противного»; навязанная идентичность); взаимовлияния Я-идентичности и Мы-идентичности, как следствие — выход на вопросы совместности, коллективизма; принцип преемственности в формировании отдельных видов идентичности. Так, для формирования российской гражданской идентичности имеют определяющее значение особенности формирования территориальной идентичности, этнической идентичности, школьной идентичности (А. Н. Махинин).

Наряду с понятием «формирование» используют понятие «сопровождение», «обеспечение», «поддержка», «помощь», тем самым детализируются возможности педагогического вмешательства, исходя из ситуации развития идентичности;

в) социокультурная идентичность рассматривается в качестве интегративного свойства воспитательной системы, показатель воспитательного пространства образовательной организации [4];

г) разрабатывается вопрос изучения/экспертизы хода и результатов формирования социокультурной идентичности личности по: «факту возможности». Как минимум, это наличие канала связи между воспитанником и педагогом, воспитанником и классом, воспитанником и образовательной организацией в целом. Речь о выявлении значимости (референтности, релевантности);

«факту наличия взаимодействия, со-бытия» как одного из ведущих условий. Сопряжен с особенностями субъектной позиции педагога;

«факту результата». Количественно необходимо отслеживать устойчивость присоединения к общности (с воспитателем; с группой одноклассников; с классом; со школьным сообществом). Качественно важен отклик — в поведении, в отношении к себе, к другим людям, к миру и т.п. (характер принадлежности и мера осознания этой при-

надлежности)» [2, с. 78];

д) в центре внимания находится методическая составляющая, рекомендации по работе с «мягкой эталонностью», выбором, примером. Например, «предлагается не один, а несколько образцов, либо единственный образец раскрывается в совокупности своих как позитивных, так и негативных характеристик; смысл образца понятен ребенку (в случае жесткой эталонности это необязательно); <...> с учетом возраста сформирована система нравственных установок, определяющих выбор; обеспечено мягкое педагогическое подкрепление в ситуациях затрудненного выбора; <...> педагог уточняет и принимает во внимание собственный смысл, которым ребенок наполняет данный образец (обратная связь); в воспитательном пространстве присутствует опыт жизнеосуществления с учетом данного (данных) образца, и этот опыт открыт, доступен и понятен ребенку; педагог не должен быть носителем всех образцов (это объективно невозможно), но он должен демонстрировать свое отношение к данным образцам, соотносимое со своим реальным поведением (последовательная демонстрация собственной позиции, но не как своеобразного „жесткого“ эталона, а в качестве возможной системы ориентиров)» [3, с. 44].

Для дальнейшего исследования актуальны, в частности, вопросы:

- какова мера влияния и, как следствие, мера ответственности социально-педагогических практик в отношении оформления и осмысления личностью своей социокультурной идентичности?
- что в смысловом отношении точнее раскрывает сущность организованных внешних влияний на идентичность — сопровождение развития, поддержка, формирование?
- возможны ли монотехнологии, позволяющие формировать идентичность, или речь должна идти о технологиях педагогической деятельности, эффектом от использования которых может стать позитивная динамика социокультурной идентичности личности?

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бусыгина Ю. А., Шакурова М. В. Традиции и инновации в изучении социальной идентичности личности // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2019. Т. 283, № 2. С. 25–28.
2. Круглый стол. Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного воспитания // Педагогика. 2017. № 5. С. 49–79.
3. Шакурова М. В. Воспитание субъекта: социально-педагогические смыслы // Развитие субъектов образовательного процесса в современных условиях: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 17 сентября 2020 г. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2020. С. 42–45.
4. Шакурова М. В., Неценко О. В., Алехина Е. В. и др. Социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем // под. ред. М. В. Шакуровой. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. 236 с.

Демакова И. Д.  
Москва, Московский педагогический  
государственный университет

## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ГОСПИТАЛЬНЫХ ШКОЛ

**Аннотация.** Концепция воспитательной деятельности педагогов госпитальных школ опирается на высшие достижения современной теории и практики воспитания и, в частности, на результаты исследований, реализованных в течение последних лет в рамках научной школы Л. И. Новиковой — Н. Л. Селивановой.

**Ключевые слова:** госпитальная педагогика, методология, теория, практика воспитания, педагог госпитальной школы

В настоящее время в отечественном образовании развивается новое направление, связанное с обучением и воспитанием детей, находящихся на длительном лечении, осуществляемом на базе медицинских стационаров в организациях, входящих в особую систему госпитальных школ.

В России началом системной работы в этом направлении считают 2014 г., когда Национальным медицинским исследовательским центром детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дм. Рогачева (президент Центра — академик РАН, д-р медицинских наук, профессор А. Г. Румянцев) в сотрудничестве с московской школой № 109 (директор школы — академик РАО, д-р педагогических наук Е. А. Ямбург) был создан социально-образовательный проект «УчимЗнаем», руководителем которого является выдающийся деятель в сфере госпитальной педагогики С. В. Шариков (PhD, профессор).

В настоящее время проект находится в активном развитии. Госпитальные школы проекта «УчимЗнаем» на базе медицинских учреждений открыты в 46 регионах России. Актуальность развития госпитальной педагогики подтверждает статистика: по данным Минздрава России, ежегодно 6 млн российских детей (от 0 до 18 лет) по разным основаниям и разные сроки находятся на стационарном лечении в детских больницах, из них около 250 тысяч детей длительно (свыше 21 дня).

Новизна и сложность педагогической работы с детьми, находящимися в госпитальных школах, выдвигают перед учеными задачи организации специальных исследований в этой сфере, в том числе исследований специфики воспитательной деятельности госпитального педагога. Эта работа делает первые шаги. Начиная с 2020 года в рамках Научного совета по воспитанию подрастающих поколений РАО

удалось объединить участников проекта «УчимЗнаем», исследующих проблемы воспитания, ученых научной школы Л. И. Новиковой — Н. Л. Селивановой, выступающих в роли консультантов, и преподавателей кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, активно участвующих в подготовке бакалавров, магистров и аспирантов по дисциплине «Госпитальная педагогика» [1; 2; 3].

В процессе разработки концептуальных подходов к осмыслению содержания воспитательной деятельности педагога госпитальной школы молодые ученые имеют в современных условиях возможность опираться на огромный пласт разработок научной школы Л. И. Новиковой — Н. Л. Селивановой в сфере методологии: системный, междисциплинарный, деятельностный, личностно ориентированный, поликультурный подходы; освоение самых современных методов исследования воспитания (например, метода гуманитарной экспертизы); теоретическое обоснование реализации теории гуманизации пространства детства.

В условиях дискуссий о воспитании, имеющих разночтения трактовки основных понятий в теории воспитания для молодого ученого важна возможность опоры на достижения определенной научной школы. Особенно важным, на наш взгляд, является освоение трактовки понятия «воспитание», которое понимается не как продолжение предметной деятельности учителя, а как серьезная последовательная работа со смыслами, ценностями и отношениями каждого ребенка. Такая трактовка помогает педагогам избежать упрощений, бюрократического отношения к детям и к делу, принимать активное участие в разработке новых моделей воспитания, в поддержании традиций.

Весьма важным в процессе исследований в области госпитальной педагогики мы считаем обращение ученых к опыту воспитательной деятельности, накопленной за минувшие годы педагогами госпитальных школ. Мы имеем в виду изучение опыта внеурочной, внешкольной, клубной развивающей деятельности, богатого опыта проведения свободного времени детей, сохранения и развития традиций организации праздников, активного взаимодействия с деятелями культуры, науки, спорта. В опыте госпитальных школ есть поистине бесценные достижения в области освоения близкой дистанции в системе «ребенок — педагог», индивидуального подхода к каждому ребенку, умения выстраивать диалоговые отношения одновременно с детьми, их родителями и родственниками, а также с лечащими врачами.

Одной из актуальных проблем современного образования является проблема подготовки педагогов госпитальных школ к воспитательной работе. В октябре 2021 г. магистранты, обучающиеся госпитальной

педагогике в Институте детства МПГУ, отвечая на вопросы анкеты о сложных проблемах воспитания в госпитальной школе, которые остро нуждаются в исследовании, назвали следующие: система работы с родителями, находящимися под давлением диагноза своего ребенка; социализация детей после выписки из больницы; формирование жизнестойкости педагогов, работающих с детьми в больнице; индивидуальный подход в воспитании; профессиональное самоопределение детей, находящихся на длительном лечении; адаптация молодых педагогов в первые годы работы в госпитальной школе; сохранение внутренних ресурсов и проблема профессионального выгорания педагогов; тяжелая болезнь ребенка как трудная жизненная ситуация: методы помощи родителям в преодолении стресса; психическая депривация и адаптация детей в госпитальной школе; поиск эффективных методов коррекции личностной сферы детей, находящихся на длительном лечении; этический кодекс госпитального педагога; пути создания позитивных установок и комфортных условий пребывания ребенка в стационаре через вовлечение его в творческую и игровую деятельность. Важная мысль, проходящая через все ответы респондентов: необходима профессиональная подготовка универсальных педагогов-воспитателей для работы в госпитальных школах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селиванова Н. Л. Школьное воспитание: новые возможности и потенциальные риски // Профессиональное образование. Столица. 2021. С. 8–10.
2. Шариков С. В. Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 40. С. 22–42.
3. Демакова И. Д. Принципы гуманизации пространства детства // Социальная педагогика. 2018. № 2–3. С. 5–33.

Баранов А. Е.

Тверь, Тверской колледж культуры  
им. Н. А. Львова

## ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы профессионального воспитания будущего специалиста, его сущность и содержание. Показано, что воспитание представляет собой создание условий для формирования субъектной, личностно-профессиональной позиции студента, ценностного отношения к приобретаемой профессии. Отмечено, что становление личностно-профессиональной позиции зависит от личностного потенциала будущего специалиста, его готовности к самовоспитанию. Автором предпринята попытка определить стратегические ориентиры профессионального воспитания в современных условиях.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, профессиональное воспитание, личностно-профессиональная позиция

Современная ситуация в развитии профессионального образования, сохраняя традиции не только профессионального обучения, но и воспитания студенческой молодежи, формирования личностно-профессиональной позиции у будущих рабочих и специалистов, характеризуется очередным этапом модернизации (создание региональных систем профессионального образования, внедрение инновационных решений в сфере развития механизмов государственно-частного партнерства, освоение современных моделей и форм образования, интеграция с международным движением WorldSkills и т.п.).

Решение многих проблем профессионального образования лежит в плоскости профессионального воспитания, которое, несмотря на неустойчивость и множественность определений, непрекращающуюся научную дискуссию как вокруг дефиниции, так и вокруг содержательного наполнения, имеет стабильную актуальность. Это обусловлено, на наш взгляд, рядом обстоятельств, имеющих объективные и субъективные основания. К первым можно отнести репутационные потери педагогической профессии и образа педагога (преподавателя, мастера производственного обучения и др.); состояние перманентного реформирования отечественной системы профессионального образования; отсутствие четко сформулированного социального и институционально-профессионального заказа на выпускника — будущего рабочего, специалиста; «догоняющий» характер фундаментальных и прикладных научных изысканий в области педагогики профессионального образования. Субъективными основаниями выступают



низкий уровень профессиональной ориентации и общей культуры абитуриентов, отсутствие в их ближайшем окружении привлекательных образцов современных специалистов в той или иной области. Это далеко не полное проблемное поле, на котором культивируется профессиональное воспитание, предполагающее создание условий для формирования субъектной профессионально-личностной позиции студента, ценностного отношения к приобретаемой профессии, развития приоритетных компетенций, необходимых для профессионального становления. Степень влияния факторов и создаваемых условий на становление личностно-профессиональной позиции, как отмечает в своем исследовании Н. А. Баранова, зависит от личностного потенциала студентов (совокупности внутренних возможностей, ресурсов, потребностей, средств), готовности к самовоспитанию, к реализации субъектной позиции. Становление личностно-профессиональной позиции, резюмирует исследователь, возможно только в случае, если получаемая специальность рассматривается студентом в контексте будущей профессиональной деятельности [1, с. 56].

Проведенный нами анализ психолого-педагогических научных и научно-методических источников обусловил определение в качестве проблемы исследования выявление основных стратегических ориентиров, обеспечивающих становление и развитие личностно-профессиональной позиции будущего специалиста в пространстве профессионального воспитания. Нормативно предопределенными ориентирами профессионального воспитания будущего специалиста и рабочего являются федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональные стандарты различных категорий рабочих, служащих и специалистов, принятые в последнее время, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. При этом открытым остается вопрос, в какой степени уровень образования, идеологические установки педагогов системы профессионального образования (преподавателей, мастеров производственного обучения) позволяют им интерпретировать те или иные положения указанных документов. Сущностное значение при выделении ориентиров профессионального воспитания имеет обращение к работам в области педагогической персоналистики (М. В. Богуславский, И. А. Колесникова и др.), с позиций которой можно определить подходы и механизмы изучения профессиональных достижений и личностей специалистов прошлого (особенно земляков, выпускников образовательной организации), внесших вклад в развитие трудовых функций, предприятий и организаций в различные исторические периоды. Исходя из вышеизложенного, мы полагаем возможным наличие персоналистических ориентиров

профессионального воспитания.

На парадигмальном уровне к ориентирам профессионального воспитания можно отнести содержание образовательных и воспитательных концепций (программ воспитания), разработанных и принятых на уровне профессиональной образовательной организации. Как правило, они отражают не только теоретические положения и способы их реализации, но и традиции, историю и вклад колледжа (техникума) в обеспечение кадрами различных отраслей экономики, систему профессионального образования в регионе и стране. Определенным воспитательным потенциалом может обладать и имя, присвоенное образовательной организации, деятельность музеев, мероприятия, посвященные известным специалистам, общественным и религиозным деятелям, так или иначе связанным с образовательной организацией, присвоение именных стипендий. Следует учитывать, что переход этого потенциала в реальные ситуации профессионального воспитания возможен только при условии обеспечения субъектности студентов и преподавателей.

Изучение современных представлений о той или иной профессии (специальности), и, соответственно, ее носителях возможно посредством категории «репутация», которая традиционно рассматривается с психологической, социальной, культурологической, а в последние годы и с экономической точек зрения. В контексте проведенного нами исследования, посвященного профессиональному воспитанию будущего педагога, под репутацией понимается объективно сформировавшаяся на уровнях различных сообществ совокупность мнений о профессиональном педагоге, его качествах, достоинствах и недостатках. При определении уровней сообществ мы основывались на подходе А. В. Мудрика, реализованном при анализе факторов социализации [2]. Это позволило нам гипотетически представить их классификацию. На микроуровне образ педагога начинает складываться в сознании отдельного человека на фоне детского запечатления и восприятия «хорошего» или «плохого» воспитателя (учителя), затем он привносится в те сообщества, в которые входит человек, корректируется и может (при совпадении) транслироваться как общее мнение этих сообществ. У тех, кто выбирает педагогическую профессию, на этапе профессиональной подготовки возможно как дальнейшее закрепление, так и кардинальное изменение образа педагога, которое связано с открывшейся информацией, изменившейся позицией («будущий учитель»), первыми профессиональными пробами, знакомством с широким спектром эффективных образовательных и воспитательных практик, опытом ярких педагогов и педагогических коллективов прошлого и современности. Следующим этапом коррек-

ции может стать начало регулярной профессиональной педагогической деятельности, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, начало самостоятельного научного исследования, а иногда встреча с авторитетным педагогом или знакомство с деятельностью авторского образовательного учреждения. Для многих поколений педагогов и исследователей посещение школы № 825 г. Москвы и встреча с В. А. Караковским перевернуло их представление о школе, ее директоре и учителях. Репутация педагога на мезоуровне представлена общественным мнением жителей того или иного вида поселения (сельское поселение, поселок, город), муниципального образования или региона и может декларироваться через решения, программы и проекты органов законодательной и исполнительной власти, общественных организаций и объединений, а также через средства массовой информации и коммуникации. Проведенные нами исследования показывают, что репутация педагога значительно выше в тех муниципальных образованиях (городские и сельские поселения, муниципальные районы), где сформировались профессиональные сообщества, организовано их взаимодействие, ведется работа по построению воспитательного пространства. На макроуровне полем формирования репутации педагога являются, например, этнос и его менталитет, образование как социальный институт. Мегауровень представлен виртуальными сообществами социальных сетей, которые формируют репутацию педагога у пользователей и их окружения.

Открытыми остаются вопросы взаимодействия с соблюдением паритета интересов и преемственности в сфере профессионального воспитания в системах «колледж — вуз», «учреждение дополнительного образования (предпрофессиональные программы) — колледж — вуз»; профессионального воспитания в цифровой образовательной среде; подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для системы профессионального образования; избыточности рекомендуемых для участия мероприятий (акций, конкурсов и т.п.) с декларируемым воспитательным потенциалом.

#### Список литературы

1. Баранова Н. А. Личностно-профессиональная позиция будущего специалиста в теории и практике воспитательной деятельности вуза: монография. Тверь: Типография Виарт, 2010. 124 с.
2. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. Изд. 2-е, перераб. М.: МПСИ, 2009. 568 с.

Киселева Е. В.

Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

**Аннотация.** Практика оценки воспитательного процесса сегодня часто характеризуется субъективностью, слабой надежностью и слабой достоверностью. Понимание важности воспитания как ресурса обуславливает необходимость его совершенствования и, следовательно, необходимость качественной экспертизы и анализа процесса воспитания. В статье рассматривается проблема экспертизы процесса воспитания, условия реализации современного воспитания, объекты и критерии экспертизы.

**Ключевые слова:** педагогическая экспертиза, воспитание, объекты, критерии экспертизы

*Педагогическая экспертиза* — исследование специалистами очевидных и неочевидных особенностей процесса воспитания для получения экспертного суждения о педагогическом процессе в целом с целью его дальнейшего развития. Под *педагогической экспертизой* процесса воспитания понимается его многомерное и разноуровневое исследование специалистами в сфере воспитания, включающее проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ для получения экспертного суждения об объекте экспертизы с целью совершенствования процесса воспитания в интересах развития личности. Где осуществляется данный анализ? Не только в образовательной организации, но важно учитывать то, что влияет на микро- и макроусловия развития личности сегодня. Например, блестящее определение современности, имеющее значительный объяснительный потенциал, дал Зигмунд Бауман: «текущая современность» [1].

*Текущая современность* — текущее (постоянно изменяющееся) состояние условий человеческой жизни. Метафора-пример из его книги: «Мир становится жидким, жидкости легко придать любую форму, но сложно сохранять ее долго и стабильно; жидкостью, таким образом, сложно управлять; поэтому в современном мире ключевой ценностью становится свобода» [1]. Меняется само время, затраты времени на все: на информацию (ее получение и использование) на коммуникацию. Меняется пространство. Достаточно долго доминирует идея ускорения (одобряется, если делаем все быстрее). Современность стала текучей. Все стало слишком быстро меняться.

Для профессиональной реализации воспитания в этих условиях нужны опоры, ориентиры, чтобы при анализе (может быть, при вну-

тренней экспертизе) жизнедеятельности образовательной организации достаточно быстро понимать, идет ли реальный процесс воспитания или преобладают декларации и симулякры. Безусловно, нам нужны четко сформулированные индикаторы, критерии, опираясь на которые, мы можем профессионально определить уровень процесса воспитания, который анализируем. А еще желательно соединить реальность процесса воспитания наших школ с нормой, заданной ФГОС, и предложить рекомендации по развитию процесса воспитания.

Основная база сегодняшних критериев — ориентация на развитие. Необходимо анализировать в организации процесса воспитания условия для развития личности. К сожалению, сегодня не так много четких инструментов для данного анализа. В западной педагогической практике есть ряд ранее разработанных концепций, например концепция ДАП (обучение, ориентированное на развитие), которые также стоит учитывать. В качестве принципов создания критериев процесса воспитания можно использовать два: дескриптивный характер критериев и уровневый характер критериев.

Дескриптивные критерии. Это путь создания подробных индикаторов, которые фиксируют только то, что можно увидеть в действии, избегая оценок ненаблюдаемого: желания, отношения, которые не проявляются очевидно, не анализируем. То есть дескриптивность проявляется в том, что оценивается только наблюдаемое: наличие и количество оборудования (книг, компьютеров и пр.) или действия педагогов, просто по принципу «есть — нет». В действиях педагогов также фиксируется именно наблюдаемое. Дескриптивность позволяет наблюдателю занять экспертную позицию и отличать более качественные воспитательные условия от менее качественных. Желательно при создании индикаторов прописывать их достаточно подробно, тогда эксперту не придется что-либо додумывать. Например, есть какой-либо элемент среды, есть условие, но не зафиксировано использование: костюмерная, театральное оборудование, игровые площадки в школе есть, но педагоги не используют их во взаимодействии с детьми за время наблюдения, то индикатор, возможно, не будет зачтен: нет необходимости догадываться, допускать — регистрируется только то, что наблюдается.

Группа экспертов-профессионалов могут совместно создать шкалу индикаторов (более или менее подробных, например шкала краткая, но для эксперта есть подробные индикаторы подсказки, которые не нужно фиксировать, но можно на них ориентироваться). Осуществляя наблюдение за процессом воспитания в образовательной организации, эксперты оценивают созданные воспитательные условия на основании данных индикаторов. Желательно, чтобы со шкалами работали

профессиональные эксперты, знающие суть процесса воспитания. Но в то же время, если индикаторы понятны, их может оценить и специалист, профессионально не занимающийся воспитанием.

Уровневые критерии. В то же время ряд характеристик нельзя отнести только к условиям среды воспитания или только к области взаимодействия. Поэтому нужны показатели, указывающие на качество, на уровень процесса воспитания. Например, материально-предметные условия процесса воспитания (предметная среда школы, говорящие стены, места для уединения, для стихийного общения и пр.) есть в наличии, уже можно зафиксировать «есть — нет» и засчитать бал, но вот получение нескольких дополнительных баллов возможно только в том случае, если процесс воспитания выходит на другой уровень: не только предметы и оборудование есть, но они доступны ребятам, созданы условия для их самостоятельного и творческого использования, говорящие стены в школе создают сами дети и пр. Именно такое соединение критериев (дескриптивных и уровневых) позволяет оценивать процесс воспитания с точки зрения его развивающего потенциала: возможности для детей совершать самостоятельные пробы, готовность педагогов поддерживать активность детей, способность детей к переносу — к использованию освоенных умений в свободной активности. К уровневым критериям также можно отнести эмоциональную поддержку. Данный критерий вообще может быть сквозным по всем направлениям деятельности, поскольку он означает отношения, созданные в процессе реализации воспитания.

Создавая шкалы для экспертизы процесса воспитания, на что можно опереться? Коллектив лаборатории стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО под руководством П. В. Степанова продолжает разработку механизмов, критериев оценивания результатов воспитания, которые ярко отражены в разработанной коллективом примерной программе воспитания.

К уровневым результатам процесса воспитания можно отнести и традиционно принятые: социально значимое знание — дети знают, как надо и почему; отношение (уважение к этому) — ценностное принятие, дела и поведение (опыт социально значимой деятельности). Важно иметь в виду и распространенные *ошибки* отношения к воспитанию — воспитание редуцируется до организации досуга, до создания общности-тусовки, до морализаторства. И поэтому нужно понимать, что является объектом воспитания и каковы показатели, индикаторы данных объектов. В качестве объектов воспитания могут выступать целевой компонент, воспитывающая деятельность, воспитывающие отношения, воспитывающая среда, достижения личностного развития детей (и не только).

Таким образом, целевой компонент, воспитывающая деятельность, воспитывающие отношения, воспитывающая среда, достижения личностного развития отражают в целом основные содержательные компоненты процесса воспитания и являются ключевыми объектами экспертизы процесса воспитания в образовательной организации. Экспертный анализ данных компонентов позволяет сформировать представление о качестве и эффективности процесса воспитания в образовательной организации.

Понятно, что анализ данных объектов должен опираться на определенные критерии, позволяющие увидеть и условия, и качество организации процесса воспитания. Как уже отмечалось, дескриптивный характер критериев определяет параметры процесса воспитания по принципу «есть — нет», т.е. отражает скорее условия организации процесса воспитания. Качественные критерии отражают содержательные характеристики данного процесса, определяют, как работает то, что есть в условиях. Обозначим для примера дескриптивные критерии для экспертного анализа одного из объектов экспертизы процесса воспитания.

*Целевой компонент* может быть проанализирован с помощью следующих дескриптивных критериев: реальность, адекватность заявленной цели (отсутствие глобализованности, фантазийности) существующим условиям; конкретный ожидаемый результат, продукт; определены средства достижения цели; соответствие цели и задач, которые отражают частные составляющие цели; результаты достижения цели измеримы.

Если при внутренней или внешней экспертизе мы определяем наличие дескриптивного критерия, то каждый плюс, характеризующий его присутствие, может быть приравнен к единице (каждый минус — к нулю), и, таким образом, объект экспертизы может быть оценен в цифровом эквиваленте. Оценив данный объект и через какое-то время (обычно через год, после его доработки коллективом) сравнивая результаты, мы можем посчитать размер эффекта совершенствования данного объекта. Ту же логику можно применить и к анализу остальных объектов.

Таким образом, экспертный анализ дескриптивных критериев позволяет провести как первичную экспертизу компонентов процесса воспитания, так и итоговую — примерно через год (хотя возможно и ранее, в зависимости от запроса). Это позволяет увидеть, совершенствуется ли процесс воспитания, его условия, для того чтобы определить эффективность организации данного процесса в школе. Представляется, что дескриптивные критерии в большей мере позволяют проанализировать условия реализации процесса

воспитания. Для более глубокого экспертного анализ качества процесса воспитания необходимо применить качественные критерии. Качественными критериями для части объектов экспертизы могут выступать содержательные смыслы (что является ценностным смыслом отношений, деятельности, среды), доминантный эмоциональный фон (какой эмоциональный настрой превалирует в деятельности, отношениях, среде), заданность эталонов, инструментированность (какие средства, формы и пути достижения задач выбраны), включенность субъектов воспитания (в отношения, деятельность, среду). Интеграция дескриптивных и качественных критериев позволяет оценивать процесс воспитания как с точки зрения условий его реализации, так и с точки зрения его развивающего потенциала, т.е. влияния прежде всего на динамику индивидуального развития воспитанника.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.



Грохольская О. Г.

Москва, Российская академия образования

## ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОКОЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

***Аннотация.** Рассмотрен существующий разрыв между молодыми и зрелыми поколениями, связанный с ситуацией глубоких трансформаций, происходящих в мировом сообществе. Автор выражает тревогу в связи с возникающими рисками, приводящими к разрушению механизма передачи опыта поколений, с рисками, связанными со сложностью поиска точек сближения молодого и старшего поколений, а также размышляет о том, как выстроить взаимодействие, обосновать пути и механизмы сближения жизненных интересов и стратегий развития поколений в условиях обновления образования сегодня. Обозначены направления научного поиска в рамках проблемы социального, психологического, цифрового противостояния поколений.*

***Ключевые слова:** образование, развитие, мировое сообщество, поколение, противостояние, взаимодействие, механизм передачи опыта, образовательный процесс, сетевое пространство, цифровое поколение*

Успешное созидательное развитие России в последние десятилетия, а именно направленность на постепенный рост экономики, успешные проекты в области безопасности страны, достижения российского спорта, достаточно успешные медицинские проекты в области борьбы с COVID-19 и пр., не радует наших западных партнеров, а, наоборот, заставляет их предпринимать шаги по сдерживанию этого развития. Не секрет ни для кого, и это становится все более очевидным, что коллективный Запад на пути этого сдерживания России работает с нашим будущим, с нашей молодежью, пытаясь нанести удар по стране изнутри. И эта недружественная деятельность многочисленных зарубежных служб направлена никак не во благо развитию нашей страны.

Основной упор в стратегии работы с молодежью изнутри делается на разрыв взаимосвязи молодого и старшего поколений нашей страны через забвение и переписывание истории народа, искажение исторических фактов, принижение чувства патриотизма, через глумление над гуманистическими традициями, верой и миссией русского народа и пр. То есть стратегия Запада направлена на разрушение механизма передачи опыта от старших поколений к младшим, с чем напрямую связано образование и воспитание молодежи. Основной удар направлен на уничтожение положительного опыта подготовки молодого поколения к жизни, который многие годы успешно раз-

вивался в учреждениях образования нашей страны, обеспечивая возможность приоритетной конкуренции России в области образования. В результате применения стратегии гибридной войны (информационные атаки, кибертехнологии, открытые акты лести, лжи и террора и пр.) реализуется главная задача западных служб — сыграть на неопытности и тщеславии молодежи, вывести ее из-под контроля старшего поколения и сделать ее более управляемой, безликой, разрозненной и уязвимой.

Какими путями идет разрушение механизма передачи опыта? Что особенно важно сделать западным — так называемым — партнерам? Необходимо лишить молодое поколение позитивной картины опыта прошлой истории страны, лишить возможности размышлять над этим опытом, анализировать и работать с позитивной информацией о стране. Для этого ставятся цели, оказывающие воздействие на российское общество и страну в целом изнутри: дать ложную информацию об исторических событиях, переписать страницы истории страны, ее героического прошлого; перечеркнуть значение исторического подвига, патриотических традиций российского народа; принизить прошлые и современные достижения страны в области космоса, безопасности, науки, образования, спорта, медицины.

И на этом пути идут в ход любые средства: фейковый контент и ложные информационные вбросы в интернет-пространство, адресованные неопытному и незрелому молодому поколению, для которого Сеть является сегодня жизненным пространством; провокационные вбросы, подвигающие к недовольству жизнью и действующей властью, призывающие к негативному, зачастую крайне радикальному поведению подростков и молодых людей (призывы к выходу на протесты, к нарушению законов и правопорядка в стране, к насилию и самоубийству, к уходу от реальности через наркотики и пр.); применение технологий, ведущих к обезличиванию личности через отторжение человека от своего окружения, своего рода, своего народа, своей родины и пр., когда человек не задумывается над своей сущностью и своим предназначением, над своей ценностной направленностью и миссией, а предстает «человеком без рода и племени» и живет одним днем.

Молодежи во все века было присуще стремление ко всему новому, к ярким картинкам и преобразованиям. Ее во все времена интересовало то, что будоражит эмоции, воображение, что дает, как им кажется, веру в ситуацию успеха, в удачу, дает быстрое получение денег и прибыли. Из-за того, что у молодых не хватает знаний и опыта, они принимают красивый, психологически подготовленный контент за правду, за искреннее желание Запада помочь им и поэтому с до-

верием реагируют на яркие картинки и образы, на ложь и «фейки». Этим наиболее широко и пользуются апологеты западных прагматических ценностей.

Кроме того, большинство подростков и молодых людей стремятся показать свою ложную солидарность с такими же, как они, выразить желание «потусоваться» и «похайповать» всем вместе. И большинству из них неважно, под какими лозунгами эти тусовки проходят.

Почему же Запад достаточно успешен в работе с молодежью? А потому что изначально они рассматривают нашу молодежь, равно как и молодежь всех стран бывшего СССР, стран «оранжевых революций», не как важный ресурс, требующий внимания и уважения, а как покупаемый продукт. Обманывая молодых заранее отработанным и приготовленным для них специальным способом, а именно покупая подростков на красивой упаковке, картинке, которая молодежи нравится, Запад работает с поколением молодых как с перспективным потребителем. Основная их цель — насытить ложным контентом незрелое сознание молодых людей и тем самым «прикормить» их с прицелом на будущее предпочтение западного образа жизни. И наши западные партнеры находят, чем завоевать симпатии и лояльность молодежи: мнимая свобода самовыражения, всеобъемлющее братство и толерантность, нескончаемые обещания помощи в получении достойной работы и жилья, быстрого профессионального роста, дешевые продукты и потребительские товары, стильная, брендовая одежда и обувь и пр.

Когда же старшее поколение нашей страны делает попытки им что-то объяснить, молодые встречают это с протестом. Мол, что эти «деды» могут нам толкового сказать? И молодость начинает думать, что старшее поколение их на самом деле не понимает. Как видим, проблема противостояния поколений и ее решение здесь высвечивается еще с одной стороны, со стороны необходимости поиска средств компенсации взаимного непонимания молодых и старших членов общества, поиска механизмов психологического сближения поколений.

Еще один важный момент. С одной стороны, в условиях новой сетевой реальности молодые люди в большинстве своем искренне убеждены, что они все знают в этом мире. Что у них в кармане находится главный источник знаний и в любой момент они могут «загуглить» и получить нужную информацию. И молодой человек начинает гордо верить в свое всезнайство — я все знаю в этом мире! И именно такие мысли внедряют в сознание подростков западные цифровые каналы, провоцируя молодежь и работая с нею, играя на ее тщеславии. С другой стороны, под воздействием новой сетевой реаль-

ности высвечивается новая ситуация развития личности подростка, проявляющаяся в изменении высших психических функций (память, мышление, внимание), направленности и механизмов формирования личности, форм взаимоотношений и коммуникации, способов поведения, стратегии деятельности и пр. Данные изменения порождают возникновение новых психологических феноменов: электронной зависимости, многозадачности, приватности и др. Мы наблюдаем, как подрастающее поколение становится все более электронно-, компьютерно-, интернет- и мобильно-зависимым [1; 2].

И зачастую такая зависимость пугает многих родителей и учителей. Ведь в соответствии с психофизиологическим становлением подростков речь, память, воображение, внимание, моторика должны пройти определенный путь развития, а избыточное потребление простого контента (например, фото в «Инстаграме») может приводить к угнетению познавательных функций, критического мышления и коммуникативных качеств. При чтении лишь небольших сообщений в мессенджерах соцсетей мозг не получает нужной нагрузки и деградирует. В результате обучающимся бывает сложно удерживать в памяти длинные предложения и тексты. У врачей для обозначения подобных явлений уже появился термин — «цифровая деменция» [4].

Все названное вызывает закономерную тревогу в связи с возникающими дополнительными рисками, связанными с непониманием сути цифрового противостояния «отцов» и «детей», сложностью поиска точек сближения, нежеланием и даже невозможностью такого сближения из-за растущей утраты доверия молодых к миру взрослых [3].

Вышеназванные вводные, их можно назвать рисками разрушения связи поколений, позволяют сделать вывод о том, что в результате существования этих рисков возникает реальная проблема. Ее можно сформулировать как проблему социального, психологического, цифрового разрыва молодого и старшего поколений, приводящую к разрушению механизма передачи опыта, механизма преемственности поколений как главного скрепляющего механизма, обеспечивающего стабильное созидательное развитие общества.

Характеризуя угол зрения на эту проблему с позиции развития общества в целом и сравнивая традиционное и современное общество с его сетевыми модернистскими тенденциями, можно констатировать: проблема конфликта между традиционным обществом и постмодернистским состоит в том, что в традиционном обществе уважение к старшему поколению дает механизм передачи опыта, который работает как механизм передачи всех накопленных поколениями знаний и опыта. В нетрадиционном обществе с сетевыми модернистскими тенденциями, такими как сегодня, механизм передачи опыта поко-

лений умышленно разрушается коллективным Западом, основной целью которого является уничтожение основных духовных скреп, разрушение связей младших и старших поколений, удерживающих общество от деградации. В результате такое нарушение способствует формированию бездуховных и безликих людей, «людей без веры, без рода и племени».

Направлениями поиска в рамках обозначенной проблемы социального, психологического, цифрового разрыва молодого и старшего поколений являются: разработка моделей решения задачи преодоления противостояния поколений; исследование гибридных стратегий воздействия на молодое поколение и определение возможностей образования в рамках противостояния последним; проектирование и изучение механизмов реализации перспективных моделей управления образованием с целью преодоления разрыва и противостояния поколений через расширение сферы возможного для молодежи и старших поколений в соответствии с их потребностями; изучение особенностей и причин разнонаправленности в расстановке жизненных приоритетов младших и старших поколений сегодня, а также обоснование путей и механизмов сближения их жизненных интересов и стратегий; исследование ожиданий разных поколений от образования и возможностей развивающего образования в течение всей жизни человека и пр.

Образование и воспитание являются ключевыми отправными точками налаживания и возрождения этого важнейшего механизма передачи опыта. Что мы сегодня формулируем в образовании для нашей молодежи? Российское общество в целом и прежде всего наше образование отличаются ценностным подходом. Там, где западные партнеры неправду сделали принципом жизни, ложь инструментом манипуляции людьми, там русский человек, условно говоря, задумается над тем, принять это или не принять. На Западе ложь воспринимают как норму организации окружающего пространства. Для русского человека это не норма. У человека русской культуры вызывает отторжение то, что вроде по закону, но не по правде, не по-людски... И в большинстве своем этого не приемлет старшее поколение нашей страны, не верит двойным стандартам и ложно демократическим устоям, толерантным установкам западного общества, не принимает идею вечного подражания «цивилизованному» Западу.

Молодежь же, которую западные идеологи стараются вывести из-под контроля старшего поколения, насыщая интернет-пространство ложной и двусмысленной информацией, становится все более уязвимой в силу своей доверчивости, отсутствия знаний и опыта и в общей своей массе становится управляемой и безликой. Кол-

лективный Запад делает детей и подростков потребителем своего продукта. В условиях, когда открыто и доступно все пространство интернета, справиться с потоком красивого обмана и полностью купить это явление очень сложно.

Остается надеяться на средства компенсации негативного опыта — образование, воспитание, культуру. Остается надежда, что, образовавшись, слушая правду, а не ложь, видя истинные картины и зная реальную историю страны, реальную жизнь страны, определенная часть молодежи поймет, примет и «поумнеет». Но нельзя забывать, что Запад все больше нагнетает в Сети свои усилия по обезличиванию и оболваниванию нашей молодежи. Воспитывая молодежь, ей сегодня надо говорить правду, а не то, что ей нравится. Задача старшего поколения — помочь им отыскать эту правду.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Грохольская О. Г.* Гуманистическая направленность стратегии развития образования сегодня // Педагогика. 2016. № 8. С. 31–38.
2. *Грохольская О. Г.* Методологические особенности реализации смешанного обучения в обновленном пространстве школы // Педагогика. 2020. № 7. С. 61–66 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika-rao.ru/> (дата обращения: 24.10.2021).
3. Как защитить детей от негативного воздействия виртуального мира [Электронный ресурс]. URL: <https://activityedu.ru/Blogs/security/kak-zashchitit-detey-ot-negativnogo-vozdeystviya-virtualnogo-mira/> (дата обращения: 24.10.2021).
4. Дети не хотят жить со взрослыми, за которыми нет будущего // Вести образования [Электронный ресурс]. URL: [https://vogazeta.ru/articles/2021/2/4/CHto\\_proiskhodit/16368-deti\\_ne\\_hotyat\\_zhit\\_so\\_vzroslymi\\_za\\_kotorymi\\_net\\_budushego](https://vogazeta.ru/articles/2021/2/4/CHto_proiskhodit/16368-deti_ne_hotyat_zhit_so_vzroslymi_za_kotorymi_net_budushego) (дата обращения: 24.10.2021).

### 3. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Елкина И. М.*

*Москва, Институт стратегии развития образования РАО*

#### ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

**Аннотация.** Автором рассматриваются предпосылки возникновения, современное состояние и анализируются тенденции развития зарубежной философии образования. Представлены современные направления исследований, являющиеся потенциально перспективными для развития образования и для осмысления в рамках философии образования, цель которых — определить место человека и роль образования в современном мире.

**Ключевые слова:** философия образования, тенденции развития философии образования, зарубежная философия образования, глобальные риски и вызовы, цифровая трансформация образования

Для того чтобы проанализировать тенденции развития философии образования за рубежом, необходимо рассмотреть ее состояние в настоящий момент, а также те предпосылки, на основе которых она складывалась в середине XX века. Научные открытия начала XX века изменили отношение к научной рациональности, оформившиеся в виде неклассической философии: позитивизм, прагматизм, иррационализм, выразившийся в идеях философии жизни и антисциентизме В. Дильтея, А. Бергсона. В то же время в поддержку традиционной классической философии развивались неоклассические направления, среди которых был и марксизм, до сих пор оказывающий большое влияние на современную зарубежную философию образования.

В XX веке неклассические рациональные и иррациональные концепции феноменологии, экзистенциализма, психоаналитической философии, философской антропологии, персонализма, неотолизма, герменевтики в ее новом прочтении продолжили свое развитие. При этом возросшая роль философии науки, поиски новой научной рациональности, выделение новых областей философии ознаменовали новый этап в становлении философии — постнеклассический.

Не рассматривая подробно составляющие постнеклассической философии, лишь отмечу, что ее многие направления (как аналитическая философия, так и направления, связанные с развитиями концепций языка (Л. Витгенштейн), структуралистской и постструктуралистской парадигмы отношения к тексту (Р. Барт, Ю. Кристева),

постмодернистские концепции (Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Деррида, Ж. Делез, Ф. Гваттари, М. Фуко и др.), безусловно, оказали существенное влияние на собственно философию образования.

В этих условиях с середины XX века началось становление и социальная и когнитивная институализация философии образования как отдельного направления философии с собственным понятийным аппаратом. Этот процесс в Европе и США шел под влиянием перечисленных направлений философии, а также социологии, психологии. Основные направления развития философии образования обрели четкую направленность на философско-аналитический и гуманистический характер и позволили осуществить когнитивную институализацию философии образования.

Возникшее в 1970-х — 1980-х годах критико-эмансипаторское направление философии образования призывало к освобождению от школы как инструмента угнетения человека. П. Фрейре, К. Молленхауэр, А. Жиро и др. писали о необходимости эмпатии в общении взрослых с детьми, призывали к отказу от любых норм и правил в образовании. И. Иллич, автор термина «антипедагогика», выдвигает на первый план создание многообразных «сетей получения знаний» и идею «дескулизации» общества. Его последователи П. Гудмен, Дж. Холт и др. призывали организовать образование как процесс свободного самовыражения индивидуальности обучающегося.

Постмодернистские течения в культуре и философии нашли свое отражение в постмодернистской философии образования, которая следовала всем характеристикам постмодернизма: эклектичность, плюрализм, деконструкция имеющихся педагогических концепций. Основные представители этого направления призывали к принятию любых педагогических практик, способствующих самовыражению обучающегося.

Социальная институализация философии образования за рубежом шла параллельно с когнитивной: основание журналов, проведение форумов, конгрессов различных обществ по философии образования — все это способствовало общению философов и обмену информацией, закреплению терминологии и выработке (согласованных) представлений о различных аспектах философии образования.

В настоящее время в англоязычной литературе по философии образования принято выделять различные направления философии образования, однако из них лишь часть можно отнести именно к философским направлениям, тогда как остальные — к разного рода психолого-педагогическим теориям: экзистенциализму, конструктивизму, гуманизму, эссенциализму, перенниализму, прогрессивизму, социальной реконструкции, бихевиоризму, консерватизму и другим, менее



значимым концепциям. В этих направлениях уделяется внимание человеческой свободе и сфере творчества (*экзистенциализм*), созданию специальных педагогических условий для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся (*конструктивизм*), благоприятствующей образовательной среде (*гуманизм*). Остальные теории, кроме *консерватизма*, в большей или меньшей степени направлены на личность обучающего и развитие его способностей. Есть также и менее распространенные направления: реконструкционизм, футуризм, критическая педагогика, мультикультурализм, феминизм, педагогический анархизм.

Однако в современной отечественной педагогике и философии образования основное внимание уделяется развитию идей *гуманистического подхода* в образовании. Это вопросы личностно ориентированного подхода к обучению (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), гуманизации и гуманитаризации образования (С. В. Иванова), трансформации образования в информационном обществе (Г. В. Сорина, И. Н. Грифцова, Е. В. Брызгалина, В. А. Дмитриенко), глобализации образования (Б. О. Майер, С. В. Иванова, Е. В. Неборский), компаративным вопросам в образовании (Б. Л. Вульфсон, И. А. Тагунова, Т. Н. Бокова, О. А. Михалина, О. А. Береговая) и др.

В самом начале XXI века в известном труде «Образы образования. Западная философия образования. XX век» авторы А. П. Огурцов и В. В. Платонов выделили тенденции развития философии образования:

1) осознание кризиса системы образования и педагогического мышления как выражение кризисной духовной ситуации нашего времени;

2) трудности в определении идеалов и целей образования, соответствующего новым требованиям научно-технической цивилизации и формирующегося информационного общества;

3) конвергенция между различными направлениями в философии образования (например, между педагогической антропологией и диалогической философией образования; между критико-рационалистическим направлением и критико-эмансипаторским направлением);

4) поиски новых философских концепций, способных служить обоснованием системы образования и педагогической теории и практики (выдвижение на первый план феноменологии, поворот к дискурсивному анализу М. Фуко и др.) [3]. Спустя почти 20 лет социальные процессы по-прежнему серьезно влияют на образование. Тезисно предложу, следуя пунктам авторов, основные изменения, которые произошли за это время.

1. От экологических проблем, как это было в 1980–1990-е годы,

фокус внимания переместился на глобальные риски и вызовы, с которыми сталкивается общество и его социальные институты. Выделены пять групп основных рисков: экологические, геополитические, экономические, социальные и технологические [6], каждый из которых оказывает прямое или опосредованное влияние на образование [2]. Кризис общества усиливается в связи с происходящими в нем резкими изменениями, одной из задач образования становится подготовка обучающегося к жизни в таких условиях, а философии образования — осмысление духовного кризиса общества и поиск путей выхода из этой ситуации.

2. Именно в начале XXI века прогнозы Г. М. Маклюэна о взаимодействии общества, информации и человека нашли свое подтверждение. Процесс цифровой трансформации идет не только в обществе и его социальных институтах. Изменяется и сам человек. Новые поколения, родившиеся уже в XXI веке, совсем иначе воспринимают информацию, с этим должно считаться образование, но и сам человек должен задумываться о своем будущем, учитывая концепции постгуманизма. Как показывает С. В. Иванова, несмотря на изменчивость, неустойчивость, ускользание и вариативность постгуманистического мира, главным в нем останется общение, диалог между учителем и учеником, вопросы мотивации в обучении, воспитания в образовательном процессе [1].

3. Конвергенция между различными направлениями исследований предполагает достижение понимания, поиск общего языка, и это одно из направлений постнеклассической философии, актуализация междисциплинарного диалога, сближение естественно-научных и гуманитарных методов познания, где язык — основа их сопряжения [4]. Дальнейшее развитие педагогической антропологии позволяет соотносить педагогические постулаты со знаниями о природе человека, его опыте в условиях современности, эта тенденция остается актуальной в философии образования за рубежом.

4. В самом начале XXI века авторы книги «Образы образования...» полагали, что внимание к феноменологии и дискурсивному анализу послужат импульсом к дальнейшему развитию философии образования. Короткий анализ зарубежных (англоязычных) исследований за последние несколько лет показывает, что интерес к феноменологии и нейрофеноменологии (Ф. Варела) увеличивается, проблема изучения опыта человека выходит на первый план [5]. Новые исследования в сфере нейронаук выявляют все возрастающую роль технологий искусственного интеллекта, обработки больших данных, которые все активнее проникают в образование.

Междисциплинарные исследования, дискурс-анализ также остаются востребованными: критический подход к исследованию социума,

происходящих в нем процессов и понимание мира необходимы для дальнейшего развития педагогики и философии образования. В дискурс-аналитической среде преодолевается определенная научная изоляция, что позволяет исследовать различные темы, предметы с точек зрения различных дисциплин.

Для философии образования такой подход особенно важен в связи с тем, что вопросы образования человека рассматривают самые разные дисциплины, между которыми важно находить общий язык.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова С. В. Постгуманизм vs. гуманизация образования // Ценности и смыслы. 2021. № 5 (75). С. 6–23.
2. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. М.: Русское слово — учебник, 2020. 160 с.
3. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
4. Степин В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) // Вопросы философии. 2004. № 3. С. 37–43.
5. Phenomenology and Philosophy of Mind / Smith D. W., Thomasson A. L. (eds.). Oxford and New York: Oxford University Press, 2005. 334 p.
6. World Economic Forum. Reports [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/reports?year=2020#filter> (дата обращения: 12.10.2021).

Тагунова И. А.

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

**Аннотация.** Рассматриваются основные теоретические подходы к организации педагогического образования за рубежом. Выделены типичные подходы к подготовке учителей для большинства стран мира. К основным подходам отнесены: конструктивизм, концепция «содержания педагогического знания» и компетентностный подход.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, мировые тенденции, подготовка учителей, теории, подходы

Педагогическое образование в XXI веке — глобальный проект. Все страны уже несколько десятилетий совершенствуют или изменяют свои подходы к организации систем образования на основе результатов проведения международных исследований, изучения опыта стран — лидеров образования и обращения к рекомендациям международных организаций. Подходы к педагогическому образованию во многих странах схожи, унифицированы, практически эквиваленты. Этот факт не отрицает национальных особенностей, базирующихся на разнице в менталитете, традициях и культуре, а также новаций, предлагаемых исследователями и практиками разных стран.

Выделяя типичные характеристики педагогического образования за рубежом, необходимо отметить тот факт, что разработчики содержания и форм организации подготовки учителей практически во всех странах опираются на идеи психологов Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, Л. С. Выготского и Ли Шульмана. Соответственно, педагогическое образование реализуется в рамках конструктивизма и концепции содержания педагогического знания.

В первом десятилетии XXI века в педагогическом образовании сформировался еще один подход в организации подготовки учителей — междисциплинарный. Он стал доминирующим в разработке учебных программ за рубежом. XXI век внес еще одно важное изменение в педагогическое образование. В западных странах в рамках теоретических исследований стала развиваться педагогика, которая сегодня представлена в учебных программах подготовки педагогов в рамках четырех основных разделов: педагогические подходы, педагогика как практика, педагогика как идеи и как справедливость.

Конструктивистский подход при разработке учебных программ педагогического образования выражается в многообразии подхо-

дов к представлению знаний; проблемном представлении знаний; постепенном уходе от дисциплинарных различий в преподавании. Конструктивизм изменил функции педагога и учащегося в педагогическом образовании. Ключевой фигурой в процессе обучения стал учащийся. Педагог — помощник, организатор учебного процесса и стратег. Важной особенностью современных учебных программ подготовки педагогов в рамках конструктивизма является их направленность на связь знаний, навыков и творческого подхода в процессе обучения; интеграцию разных видов деятельности, направленных на развитие критического, аналитического и логического мышления [2]. Использование конструктивизма в педагогическом образовании за рубежом сегодня сопровождается изменениями в понимании социального характера подготовки учителей. Обучение будущих учителей осуществляется в процессе их совместной деятельности, которая в идеале имитирует реальные учебные ситуации, в которых впоследствии будущим учителям потребуются знания, приобретенные в педагогических колледжах или университетах. Социальный ракурс привел к смене акцента с обучения индивидуального учителя на обучение группы обучающихся учителей — сообщество [3].

Рассмотрим широко принятую за рубежом концепцию «содержания педагогического знания». В основе разработки современных учебных планов и программ подготовки педагогов лежит понимание педагогического содержания знаний. Долгое время во многих странах считалось, что для учителя главное — это глубокое знание преподаваемого им предмета. В конце XX век Ли Шульман и его коллеги выделили особую область знаний учителя, которую они назвали «педагогическое содержание знания». Она соединяет в себе знание о содержании обучения и практике преподавания. Ли Шульман представил понимание содержания обучения как особый вид технологических (методических) знаний, ключевых для профессии учителя. Понимание содержания обучения педагогов Ли Шульмана имеет много схожих черт с характеристикой содержания педагогических знаний нашими отечественными учеными. К основным категориям знаний учителей отнесены: общепедагогические знания; знание учащихся и их характерных особенностей и возможностей; знание образовательного контекста; знание целей, задач и ценностей образования, их философских и исторических оснований; знание содержания обучения; знание учебных программ, источников, средств обучения и педагогическое содержательное знание.

Ли Шульман включил еще два измерения учебных знаний: латеральные учебные знания и вертикальные учебные знания. Первые связывают знания преподаваемой учебной программы с учебной

программой, которую учащиеся изучают в других предметных областях. Вертикальное знание включает в себя знакомство с темами и вопросами, которые преподаются в одной и той же предметной области в течение нескольких лет [4].

Соответственно идеям конструктивизма и пониманию содержания педагогического знания практически во всех странах разрабатываются стандарты и отвечающие их требованиям учебные программы. Современный учитель, согласно типичным профессиональным стандартам учителя и стандартам преподавания, должен обладать следующими компетенциями: полевыми, исследовательскими, учебными, непрерывного образования, социокультурными, эмоциональными, коммуникационными, в области информационно-коммуникационных технологий и экологии.

Компетенции учителя закладываются в проблемно-ориентированные и междисциплинарные программы их подготовки. Проблемно-ориентированные программы сегодня — повседневная практика в подготовке будущих учителей за рубежом. Проблемно-ориентированные программы рассматриваются как платформа подготовки будущих учителей к различным ролям учителя с помощью аутентичных сценариев (кейсов), группового сотрудничества и самостоятельного обучения. Проблемно-ориентированные программы не отрицают значения предметного содержания учебного материала. Предметное содержание в их рамках помещается в динамическую форму, которая делает его доступным и интересным для будущих педагогов. Проектно-ориентированная учебная программа — это еще одна модель обучения, ориентированная на развитие критического мышления у учащихся, при котором учащиеся так же, как и в проблемно-ориентированном обучении, работают в группах в процессе освоения содержания учебного курса. Один из способов понять разницу между двумя моделями — посмотреть на результат обучения. В проектно-ориентированном обучении учащиеся должны создать артефакт, чтобы продемонстрировать свое мастерство в процессе обучения. Это различие позволяет провести четкое разграничение между двумя моделями.

Междисциплинарные учебные программы — это программы, организованные в рамках нескольких научных областей, они представляют собой синтез знаний из разных дисциплин в рамках одного курса обучения. Возможность реализации таких учебных программ определяется в основном следующими особенностями их научного и организационного обеспечения: выработка интегрированного научного аппарата (его синхронизация и гармонизация); постоянная координация преподавателей; совместное определение ведущей

исследовательской проблемы программы [1]. Одним из известных типов междисциплинарных программ в педагогическом образовании является STEM (наука, технология, инженерия и математика) и ее разновидности, например STEAM. Безусловно, не все страны успешно реализуют возможности вышеназванных подходов. Есть страны, которым это удалось. Это Сингапур, Республика Корея, Япония, Гонконг (Китай), Эстония, Литва, Финляндия и др.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Eckman E., Silver-Thorn B., Williams A.* An integrated model for STEM teacher preparation: The value of a teaching cooperative educational experience // *Journal of STEM Teacher Education*. 2016. Vol. 51, no. 1. P. 71–82.
2. *Naylor S., Keogh B.* Constructivism in classroom: Theory and Practice // *Journal of Science Teacher Education*. 2017. Vol. 10, no. 2. P. 93–106.
3. *Shan R. K.* Effective social constructivist approach to learning for social studies classroom // *Journal of Pedagogical Research*. 2019. Vol. 3, no. 2. P. 38–50.
4. *Shulman L. S.* Knowledge and teaching: Foundations of the new reform // *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57. P. 8.

**Сорина Г. В.**

Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

**Грифцова И. Н.**

Москва, Московский педагогический государственный университет

## ПЕДАГОГ КАК ЭКСПЕРТ

**Аннотация.** Рассматривается эволюция представлений об эксперте и экспертной работе. Показывается, что, несмотря на то что теоретическая разработка концептуального аппарата экспертной деятельности начинается с середины XIX века, фактически экспертная деятельность как одна из форм оценочной деятельности была представлена еще в античности. В данной работе обосновывается возможность трактовки педагога как эксперта.

**Ключевые слова:** эксперт, экспертная культура, экспертная деятельность, методология экспертного анализа текста

Несмотря на то что понятия «эксперт» и «экспертиза» стали употребляться в основных европейских языках с середины XIX века, что было связано с изменением статуса науки и, соответственно, социальной роли ученого, общественный интерес к проблемам экспертизы стал проявляться лишь в последние десятилетия. Этому способствовали те радикальные изменения, которые произошли и продолжают происходить в жизни современного общества и сопровождаются все большим ростом степени риска и неопределенности. Современная ситуация пандемии лишь обострила вопрос об особенностях экспертной деятельности, о статусе, роли и функциях эксперта [1]. В данной работе мы хотели бы обратить внимание на одну из возможных трактовок понятия «эксперт», которая позволяет нам считать таковым педагога (в самом широком смысле, от учителя начальной школы до преподавателя вуза, независимо от его аудитории: начиная с детей и заканчивая взрослыми).

В словаре синонимов русского языка [3] синонимичный ряд к понятию «эксперт» наряду с легко схватываемыми терминами (даже на уровне обыденного восприятия образованного человека), такими как «знарок», «консультант», «мастак», «рецензент», «советчик», «специалист», «умелец», приводится перечень конкретных названий экспертов, которые задействованы в конкретных формах социальных практик (например, «ветэксперт», «диспашер», «санветэксперт»). При этом попытка понять, что скрывается за этими названиями, требует специальных знаний. В частности, такое непривычное для



непрофессионального уха слово, как «диспашер», только при обращении к профессиональному словарю помогает понять, что речь идет об эксперте в области морского права с четко прописанным функционалом [5].

В античной Греции в качестве эксперта рассматривался Дельфийский оракул, который через Пифию передавал свои оценки тех или иных ситуаций, событий, людей. Широко известен, благодаря Платону, его «Апологии Сократа», «результат экспертного анализа» мудрости, точнее мудрого человека, который сформулировала Пифия в ответ на вопрос Херэфонта о том, есть ли на свете кто-нибудь мудрее Сократа. Как известно, Пифия ответила, что мудрее человека нет. Собственно говоря, именно этот ответ стал впоследствии одной из причин вызова Сократа в суд и вынесенного ему приговора. Мы можем в определенной степени позволить себе сказать, что то, что сегодня называется экспертизой, исторически было представлено в деятельности вождей, советников различных видов и уровней и т.д.

Конечно, в современных условиях, говоря об эксперте, мы думаем не об оракуле, а о человеке, обладающем какими-то специальными знаниями в определенной сфере жизнедеятельности отдельного человека, общества в целом и в силу своей компетентности имеющего возможность повлиять на принятие решения в этой области. С этой точки зрения педагог вполне может быть представлен в качестве эксперта для своей аудитории. Вопреки довольно распространенному сегодня мнению, что в эпоху цифровизации роль учителя, преподавателя резко снижается, поскольку он перестает быть единственным носителем информации, мы считаем, что верно как раз обратное. Да, информация оказывается доступной всем. Но ученик видит лишь конкретную информацию по конкретной проблеме. Более того, информационный поток может превратиться в «информационный пузырь», из которого совсем не просто выйти [3, с. 9–20].

Ученик, студент не может видеть дисциплины в целом, не знаком с методологическими основаниями ее развития, не может на этапе обучения погрузить ее в более широкий научный, исторический, культурный контекст, увидеть ее междисциплинарного, а иногда и трансдисциплинарного характера. Здесь действует эффект герменевтического круга, который педагог «прошел» не один раз, а его ученик только в него вступает.

Однако кроме данной, довольно очевидной трактовки педагога как эксперта, мы предлагаем еще одну трактовку. Она связана с тем, что педагог, обладающий определенными знаниями и навыками в области организации интеллектуальной деятельности своих учеников, может способствовать формированию их экспертной культуры, что особенно

важно в сфере высшей школы, поскольку она выпускает специалистов в различных областях знания и практической деятельности. Для такого рода работы педагога важно определить, какие формы и виды интеллектуальной деятельности являются универсальными и существенными для деятельности эксперта.

С нашей точки зрения, важнейшими инструментами любой экспертной работы являются концептуализация и вопрошание. Эксперт — это человек, который постоянно задает вопросы себе, другим, различным текстам (текст мы будем понимать семиотически, как любую знаковую систему, в таком случае конкретный продукт тоже оказывается определенной формой текста). В качестве возможного и доказавшего свою эффективность в процессе многолетней деятельности преподавателей высшей школы варианта формирования экспертной культуры студентов можно рассмотреть методологию экспертного анализа текста (МЭАТ) одного из авторов данных тезисов [4].

«Методология экспертной работы имеет большое будущее, поскольку она адекватно отвечает на вызовы нового типа социума, формирующегося в нынешнем столетии, — общества знания» [2]. Представляется, что данная методология может быть адекватным способом эффективного проведения гуманитарной экспертизы, она также вполне соответствует принципам научного этоса Р. Мертона, таким, как:

1. Универсализм — требование придерживаться общих, безличных критериев доказательности и обоснованности по отношению к своим и чужим исследованиям.

2. «Коммунизм» — требование относиться к результатам исследований как к достоянию всего научного сообщества, к «общему наследию», поскольку они произведены совместными усилиями.

3. Незаинтересованность, беспристрастность — требование признавать достоверность положений, подтвержденных фактами, даже если эти положения противоречат взглядам, которых ученый придерживался ранее.

4. Организованный скептицизм — требование быть последовательно критичным к своим и чужим научным разработкам [2].

Кроме того, данная методология опирается на идеи понимания текста как результата деятельности субъекта (как в интеллектуальной, так и предметно-практической формах), которые передаются от одного субъекта другому, индивидуализированному или коллективному, для дальнейшего использования и присвоения. Эти результаты носят отчужденный характер по отношению к своим создателям. Они могут храниться в определенном интеллектуальном хранилище

(«третий мир» Поппера, Библиотека Борхеса) или в материальном предметном пространстве. Педагог обладает знаниями, позволяющими ему ориентироваться в этих хранилищах, и вести за собой ученика не только с точки зрения поиска информации, но и с точки зрения когнитивного присвоения знания, которое необходимо для освоения конкретной дисциплинарной области.

*В таком контексте исследование ведется при поддержке РФФИ, проект «Отчужденные формы научной коммуникации (философско-методологический анализ)», № 20–011–00710 А.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуров Ф. Н. Опыт социально-философского осмысления проблемы «фейков» и «пузырей фильтров» в Сети // Проблемы современного образования. 2019. № 3. С. 9–20.
2. Рахманкулова Н. Ф. Методология экспертной работы и перспективы общества знаний // Сорина Г. В. Экспертный анализ текста: методология и практика. М.: Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2017. С. 54–64.
3. Словарь «Синонимы русского языка» [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/rus/sinonim/1364162.html> (дата обращения: 04.11.2021).
4. Сорина Г. В. Экспертный анализ текста: методология и практика: уч. пособие. М.: Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2017. 182 с.
5. Энциклопедия юриста [Электронный ресурс]. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_la/w/591/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%9F%D0%90%D0%A8%D0%95%D0%A0](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_la/w/591/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%9F%D0%90%D0%A8%D0%95%D0%A0) (дата обращения: 04.11.2021).

#### 4. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

*Богуславский М. В.*

*Москва, Институт стратегии развития образования РАО*

##### НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ИННОВАЦИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Представлена целостная характеристика процесса осуществления историко-педагогической экспертизы в сфере образования. Раскрыт ее потенциал и обоснованы особенности историко-педагогической экспертизы.

*Ключевые слова:* педагогическая экспертиза, историко-педагогическая экспертиза, научно-педагогические исследования, инновации в образовании

Современные модернизационные процессы в российском социуме неразрывно связаны с экспертной деятельностью. В данной связи динамично возрастает потребность в достоверных экспертных оценках, что стимулирует как деятельность соответствующих институтов, центрирующихся на аналитике и прогностике в сфере образования, так и развитие специальной области научных знаний — *экспертологии*, в том числе и педагогической. Педагогическую экспертизу характеризуют как оценку результатов, процесса и перспектив деятельности в сфере образования, для которой требуется применение специальных познаний в данной области.

Разновидностью научно-педагогической экспертизы является историко-педагогическая экспертиза в сфере образования. Интеграция исторического и логического аспектов в экспертном исследовании выступает неотъемлемым условием целостности экспертного знания в сфере образования [1].

Актуальность осуществления историко-педагогической экспертизы обуславливается комплексом общественно-политических и научных факторов. Историко-педагогическая экспертиза — это применение историко-педагогического знания и инструментария для анализа и оценки новизны, значимости и перспектив современных и планируемых инноваций в образовании. Этот вид экспертизы призван способствовать объективации оценки научной новизны вклада, внесенного в педагогическое знание; обеспечить опору на традицию в осуществлении исследовательской деятельности; гармонизировать ретроспективное и проектируемое исследовательское пространство

в рамках данного научно-педагогического направления. В целом историко-педагогическая экспертиза может способствовать повышению качества проективных исследований в сфере образованиях [5, с. 197].

Историко-педагогическую экспертизу можно рассматривать как процесс, имеющий целью дать обобщенную оценку последствий, которые имеет или может иметь для развития образования то или иное событие, произошедшее в прошлом, происходящее в настоящем, либо потенциально возможное в обозримом будущем. Эта потенциальная возможность обусловлена тем, что гносеологически историко-педагогическая экспертиза базируется на *объективно существующей известной повторяемости на качественно ином уровне и в другой конкретной ситуации педагогических событий и явлений*. Это особенно существенно при констатации особой историчности времени, в котором осуществляются в настоящее время процессы развития российской педагогики и образования. Как известно, прошлое «возвращается всем пакетом», и, рефлексировав тот исторический период, который «возвращается» в современность, можно проэкспертировать это «возвращающееся прошлое», установить его потенциал и риски. Более того, на основе такой историко-педагогической экспертизы можно в дальнейшем стимулировать позитивные ретроспективные тренды и в известной степени предотвращать негативные явления [3].

*Объектами историко-педагогической экспертизы* выступают:

- вся совокупность феноменов образовательной политики (стратегии, доктрины, программы, проекты);
- результаты научных исследований по педагогике и образованию (оценка их актуальности, научной новизны, теоретической значимости);
- образовательные системы (федеральная, региональные, муниципальные);
- федеральные государственные образовательные стандарты;
- новые учебники и учебные пособия.

*Предметом историко-педагогической экспертизы* выступает реальное или потенциальное влияние исторических событий на современные и будущие образовательные процессы, свойства и состояния субъектов образовательной деятельности.

*Цель историко-педагогической экспертизы* — вписать инновационные образовательные феномены в определенную педагогическую традицию. Вместе с тем не менее насущной задачей является актуализация педагогического наследия через соотнесение его с современными инновационными образовательными феноменами.

Историко-педагогическая экспертиза характеризуется *системой взаимодействующих функций*, ведущими среди которых выступают

методологическая, исследовательская, оценочная, развивающая, прогностическая [4].

Отличительными признаками историко-педагогической экспертизы в сфере образования выступают:

- историческая основа интеграции экспертного знания;
- историко-педагогические ориентиры и принципы деятельности эксперта;
- гибкость в применении конкретных приемов, процедур и средств исследования;
- методологический характер экспертизы;
- прогнозно-проективная направленность экспертной деятельности.

Особенности историко-педагогической экспертизы:

1. Характерной чертой историко-педагогической экспертизы является ее ярко выраженный междисциплинарный характер.

2. Для историко-педагогической экспертизы характерна центрация на целеценностных основаниях педагогического знания, выделение аксиологических систем и приоритетов, на которых базируются те или иные современные образовательные феномены.

3. Сущностной спецификой историко-педагогической экспертизы является своеобразная «двойная» экспертиза: в контексте современности можно адекватно доказать достоверность и научную обоснованность историко-педагогических феноменов, а сквозь призму истории образования и педагогики обосновать достоверность современных инновационных образовательных феноменов. Вместе с тем историко-педагогическая экспертиза имеет самоценное значение по отношению к собственным ретроспективным феноменам, без контекста современности.

4. Историко-педагогическая экспертиза носит комплексный характер. Благодаря комплексному использованию методологического арсенала истории педагогики и образования можно выделить в контексте прошлого те феномены, которые тогда не получили должной оценки, но, несомненно, оказали существенное, хотя и имплицитное влияние на динамику образовательных процессов.

Благодаря историко-педагогической экспертизе исследование процессов педагогического прошлого дает возможность представить для современного образования все богатство подходов, которые можно использовать в образовательной практике.

Безусловно, историко-педагогическая экспертиза играет особо значимую роль в определении научной новизны инноваций в образовании. По сути, только она способна дать научно достоверный ответ на вопрос: является ли данная новация новым словом в раз-

витии образования или же просто воспроизводит уже имеющиеся в прошлом образцы. В целом, можно заключить, что все это может способствовать динамичному и вместе с тем стабильному развитию российского образования на основе обогащения традиций [2].

Можно выделить следующие *характерные параметры историко-педагогической экспертизы*: нормативно-ценностные, персонологические, инициативные, вероятностные, интерпретационные, герменевтические, футурологические, прогнозно-проективные, неформальные, вариативные, выводные, диалоговые.

Таким образом, историко-педагогическая экспертиза отличается от традиционной следующими характеристиками: она более сложная и разносторонняя, и, как правило, более длительная и трудоемкая; имеет возможность достичь большей доказательности и реалистичности в своих результатах и выводах; более свободная в выборе методов и процедур исследования; уделяет особое внимание целям, ценностям, этическим нормам исследования; меняет экспертную позицию: историк педагогики выступает уже не только (и не столько) как «измерительный прибор», но и как «измеряющий» субъект, как автор и организатор всего экспертного процесса, анализирующий его итоги и несущий за них ответственность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богуславский М. В.* Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография. М.: ИСПО РАО, 2015. 118 с.
2. *Богуславский М. В.* Историко-педагогическая экспертиза стратегий развития российского образования // Ценности и смыслы образования. 2015. № 6 (40). С. 39–46.
3. *Богуславский М. В.* Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании // Отечественное и зарубежное образование. 2016. № 1. С. 9–17.
4. *Богуславский М. В.* Методология историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 9. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. С. 71–82.
5. *Макарова Н. С.* Историко-педагогическая экспертиза — методологический ориентир исследований в области дидактики высшей школы // Человек и образование. 2012. № 2 (31). С. 194–197.

Куликова С. В.

Волгоград, Волгоградская государственная академия последипломного образования

## РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

***Аннотация.** Ретроспективный анализ свидетельствует о том, что модернизационные процессы образования дореволюционной, советской и современной России инициируют идеологическую трансформацию целей воспитания и влияют на политические и морально-этические установки в подготовке педагога.*

***Ключевые слова:** подготовка педагога, идеологическая трансформация, цель воспитания*

Подготовка педагога в современных условиях претерпевает изменения, продиктованные модернизационными процессами в отечественной системе образования, сочетающими два взаимодополняющих фактора:

- традиционные общероссийские ценности, сформулированные в посланиях Президента РФ В. В. Путина, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации»;
- механизмы, направленные на достижение конкурентоспособности отечественной системы образования (ЕГЭ, международные мониторинговые исследования, национальный проект «Образование»).

Анализируя категорию «идеологическая трансформация», мы учитываем исследования историков педагогики и гуманистический посыл государственной политики в области образования, в центре которой с начала XXI века находится человек. М. В. Богуславский государственную идеологию модернизации образования рассматривает на основе историко-педагогического анализа ретроинноваций, которые возвращают позитивный опыт отечественной педагогики и образовательной практики. Идеологическая трансформация, таким образом, предстает как процесс преобразования нравственных и этических установок, ориентирующих ценности-цели воспитания и образования в зависимости от социально-политической и историко-культурной ситуации в стране и ожиданий граждан. Результатом



такой трансформации предстает актуальный воспитательный идеал как цель, которую стремится достичь образовательная система в целом и педагог в частности. Мы рассматриваем модернизацию образования «как рамочное, синтетичное понятие, включающее совокупность реформационных процессов, происходивших в российском образовании на протяжении XX — начала XXI в. [1, с. 81] В характеризуемом периоде рассматриваются этапы: дореволюционный (с начала XX века), советский (1917–1991 гг.) и современный (с 1991 г. до настоящего времени).

К началу XX века в России функционировала многоуровневая система подготовки будущих учителей, включающая формальные и неформальные (горизонтальные) подходы: педагогические курсы, учительские семинарии и школы, учительские съезды и специальные библиотеки для учителей. Съезды-курсы дополнялись общением после занятий в общежитии или школе. Это была неформальная площадка для выработки новых подходов к обучению и воспитанию, обмена педагогическим опытом, общеобразовательного, методического и научного просвещения, моральной поддержки педагогов.

Цели подготовки педагога в России на допрофессиональном, профессиональном и постдипломном уровнях также трансформировались в зависимости от идеологических основ, которые были сформулированы в трендах государственной образовательной политики и транслировались представителями официальной педагогики. В основу реформаторской идеологии была положена новая официальная концепция национального образования, нивелирующая идеалы классического образования под влиянием наступивших перемен. В качестве источника целеполагания в условиях создания «истинно национальной школы» педагогам были предложены базовые российские ценности, ориентирующие на формирование у школьников национального самосознания, любви к Родине и воспитание здорового патриотизма. Авторы проекта реформы средней школы 1915–16 годов считали, что «...нет такого предмета, при изучении которого преподавателям не представится возможность подчеркнуть в нем национальные стороны или указать его важнейшее значение для русской культуры» [3].

Обновленные подходы к целям подготовки учительства активно применялись и в российской провинции, в Царицынской губернии. На двухгодичных педагогических курсах по подготовке учителей начальных классов, открытых в 1916 году при Высшем начальном училище в Дубовке, слушателей ориентировали строить образовательный процесс, опираясь на культурно-исторические традиции народа, родной язык и нравственное саморазвитие личности. В образователь-

ной программе Царицынской учительской семинарии, Урюпинской женской гимназии и Мариинской женской 8-классной гимназии Царицына, которая присваивала выпускницам после завершения ими восьмилетнего курса квалификацию домашней учительницы, реализовывались идеи национального воспитания.

Будущим учителям предлагалось приобщать учащихся ко всему родному, чтобы жизнь их стала сознательной и плодотворной. В школе должно иметь место основательное ознакомление с родиной, с ее природой — из географии и естествознания, с ее народным духом и складом — из отечественной литературы, с ее историческими судьбами и задачами — из отечественной истории. Педагогов обучали методике преподавания ручного труда, а также давали основы садоводства и переплетного мастерства. «Фребелички» (воспитательницы детских садов) на практических занятиях знакомились с русскими народными играми, сказками и рассказами, учились шить детские вещи и делать простейшие игрушки. Учителя на курсах и съездах изучали принцип народности, основы этнопедагогики и приобщались к национальным традициям. Это было обусловлено открытием не только русских школ, но и учебных заведений для народностей, населяющих российскую провинцию, — немецких, татарских, еврейских, украинских школ. В результате модернизационных процессов как в цели воспитания, так и в подготовке педагога произошли трансформации, направленные на гуманизацию образования и возвращение к отечественным традициям.

Советская школа взяла курс на воспитание человека, «...который жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами... действительно соответствующего нашему великому переходному времени» [4, с. 440]. Чтобы преодолеть разобщенность и противостояние ученического и учительского коллективов, учителю нужно было создать условия для развития активности, самоуправления, самодеятельности воспитанников.

Для формирования у детей навыков организаторской деятельности создавались ученические организации, первичные школьные коллективы, к которым с 1931 года прикрепляли учителей-групповодов (с 1934 года — классные руководители). При их подготовке особое внимание уделялось их организаторским способностям и умению наладить в детском коллективе самоуправление. В конце 1930-х годов воспитание в школе вновь начало поворачиваться к российским историческим и культурным традициям.

Великая Отечественная война актуализировала в цели воспитания личности такие качества, как патриотизм, любовь к Родине, самопожертвование и героизм. Внимание школы акцентировалось

на укреплении связи воспитания с жизнью и необходимости участия каждого школьника в производительном труде. В период Великой Отечественной войны возросла роль классного руководителя как организатора военной подготовки и патриотического воспитания учащихся. В приказах Наркомпроса РСФСР содержатся призывы учителей к систематической воспитательной работе, особенно в направлении патриотизма, военной подготовки, общественно полезного труда, высокой успеваемости и дисциплины. К основным формам работы классных руководителей относились: организация помощи фронту, проведение политинформаций и агитаций [2, с. 7].

От философии марксизма и идеала личности коммуниста, воспроизводимого в советской пропаганде и целях воспитания, к 1991 году отечественная педагогика пришла к деидеологизированной парадигме, основанной на идеалах гуманизма и демократии. В постсоветский период педагогам пришлось несколько лет проработать в идеологическом вакууме. С поправками в Конституцию РФ и внесением изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» разрозненные концепции и теории объединились в единый идеологический посыл о воспитании «...на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства...» [5].

Подводя итоги, отметим, что модернизационные процессы, развивавшиеся в системе образования дореволюционной, советской и современной России, стимулировали идеологическую трансформацию целей воспитания, которая, в свою очередь, влияла на политические и морально-этические установки в подготовке педагога. Характерным представляется завершение очередного цикла: гуманистические и традиционалистские тенденции → авторитарная и политико-воспитательная идеология возвращение к ориентированным на человека базовым общероссийским ценностям-целям.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславский М. В., Куликова С. В., Шевелев А. Н. Модернизация российского и зарубежного образования в XVIII — начале XXI в. // Известия ВГПУ. 2014. № 6 (91). С. 180–184.
2. Куликова С. В. Воспитание духовности и нравственных чувств как приоритетная задача классного руководителя в российской школе // Учебный год. 2021. № 2 (64). С. 3–7.
3. Купинская Е. В. Проблемы реформы средней общеобразовательной школы в деятельности Министерства народного просвещения России в конце XIX — начале XX века: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 159 с.
4. Луначарский А. В. О народном образовании. М., 1958. 559 с.
5. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_358792/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/) (дата обращения: 11.11.2021).

Гончаров М. А.

Москва, Московский педагогический  
государственный университет

## УЧЕБНЫЙ КУРС «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ» И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ МПГУ)

**Аннотация.** Изучение курса «История образования и педагогической мысли» вносит неоценимый вклад в профессиональную подготовку будущего учителя. Благодаря данному курсу он узнает, как развивалась педагогическая теория во времени, а значит, сможет рассмотреть особенности педагогики различных эпох, проанализировать достоинства и недостатки каждой педагогической школы, впоследствии с их учетом определить для себя идеальную тактику преподавания, наиболее эффективную и отвечающую требованиям современного общества.

**Ключевые слова:** учитель, история педагогики, аудиторная работа, внеаудиторная работа, ценности и смыслы, воспитание, образование, личность студента, профессиональное мышление, творчество

Наука педагогика и ее история как отрасли научного знания о человеке начали формироваться в XIX в. в общем контексте развития научного знания. Доминировало расширенное понимание предмета педагогики: не только рассмотрение воззрений на сущность, задачи, содержание и методы воспитания («философия воспитания»), но и самой практики воспитания, образования и обучения. С этим в значительной степени связаны и различные трактовки двух фундаментальных понятий педагогики — «воспитание» и «образование». Данное обстоятельство приводит к сложностям при разработке теоретических проблем педагогики и, следовательно, ее истории. Такая понятийная неопределенность отражается и в названиях трудов по истории педагогики, издаваемых в разных странах: история педагогики, история воспитания, история образования.

Однако, как бы ни назывались учебные пособия по истории педагогики, предмет их остается идентичным: историческое развитие взглядов на воспитание; эволюция практики воспитания в различных формах: семейное воспитание, воспитательно-образовательная деятельность различного рода учебных заведений; деятельность разнообразных общественных организаций, имеющих своей целью содействие умственному, физическому, нравственно-эстетическому развитию молодежи.

Рассматривая историю педагогики в качестве учебного предмета для будущих педагогов, необходимо учитывать функцию учителя в школе, который, независимо от своего желания, является не только транслятором знаний, но и образцом для учащихся. Он персонифицирует в своей личности, в поведении и общении с окружающими духовные и нравственные ценности.

Учебный курс «История образования и педагогической мысли» является уникальной учебной дисциплиной в системе педагогической подготовки будущих учителей, так как имеет в своей основе три основные составляющие: гносеологическую, мировоззренческую, нравственно-эстетическую.

Гносеологическая значимость курса обусловлена его последовательным историческим характером. История педагогики рассматривает любые педагогические явления и процессы, понятия и категории в развитии, начиная с момента их зарождения. Такой подход позволяет понять самую глубокую сущность и закономерность педагогических понятий, категорий и систем, а также возможные вариативные тенденции их развития. Такую возможность дает реализация принципа историзма, формирующего исторический аспект педагогического мышления студентов.

Мировоззренческая значимость курса обусловлена тем, что он носит интегративный и вместе с тем культурологический характер. В отличие от других педагогических дисциплин, он является целостным и комплексным курсом, рассматривает в единстве широкий круг проблем: развитие общественно-педагогического сознания, народной и профессиональной педагогики, роль воспитания, образования, школы в жизни общества, развитие системы образования, развитие теоретических педагогических воззрений, личность педагога.

Как справедливо отмечает М. В. Богуславский, в структуре педагогического образования «история педагогики как учебный предмет играет исключительно важную роль в общепедагогическом образовании и воспитании студентов, готовящихся стать педагогами или психологами, она как бы завершает формирование их профессионального мышления, подводит к синтезу педагогических, психологических и философских знаний. Изучение истории педагогики для студента педагогического вуза — это своеобразный диалог настоящего с прошлым, поддержка стремления будущих педагогов изменить современность, заглянуть в будущее воспитания и обучения» [1, с. 51].

Нравственно-эстетическая значимость обусловлена ценностным потенциалом воспитывающего характера. С точки зрения идеалов добра и справедливости, истины и красоты перед студентами раскрываются лучшие исторические примеры гуманистической педагоги-

ческой деятельности, служения своему делу, творческого отношения к учительской профессии.

Учебный курс «История образования и педагогической мысли» имеет значительный воспитательный и развивающий потенциал, связанный прежде всего с широкими возможностями формирования историко-педагогического сознания будущего учителя. Он способен не только заложить историко-методологические основы формирования профессионально-педагогических знаний и умений студентов, но и решить целый комплекс воспитательных задач. И прежде всего основные задачи — формирование профессионально-педагогической направленности личности будущих педагогов, мотивация их учебной и будущей профессиональной деятельности, формирование важнейших профессионально-педагогических ценностных ориентаций студентов на основе изучения ими лучших исторических образцов педагогической деятельности. Также можно выделить такие задачи, как формирование у студентов интереса, уважения и любви к учительской профессии, формирование у студентов профессиональной гордости, уважения к педагогическому творчеству и педагогическому мастерству, формирование интереса и уважения к педагогике, стремления активно осваивать педагогические знания для овладения будущей профессией.

Как отмечает М. В. Богуславский, с учетом острого дефицита учебного времени в плане методики преподавания курса истории образования и педагогической мысли «единственным выходом является кардинальное усиление эвристической, исследовательской, самостоятельной работы студентов с историческими источниками. Необходимо действенно использовать все активные, интерактивные, поисковые формы как преподавания, так и организации творческого поиска студентов: семинары, конференции, диспуты, рефераты» [2, с. 10].

Значительную роль в формировании личности будущего учителя играет внеаудиторная работа по курсу «История образования и педагогической мысли», которая воспитывает педагогическую активность и инициативу, творческое отношение к делу, самостоятельность мышления студентов.

Историко-педагогический театр, в котором студенты могут разыгрывать небольшие сценки и даже импровизированные пьесы о жизни школы и деятельности педагогов прошлого (например, «Недоросль» Д. И. Фонвизина, «Детство» Л. Н. Толстого, «Уроки французского» В. Г. Распутина, «Витя Малеев в школе и дома» Н. Носова, «Зимний дуб» Ю. Нагибина, «Чучело» В. Железникова). При этом достигается высокая степень личностной вовлеченности студентов, участвующих

в постановке, нравственно-эмоциональная рефлексия, возбуждаемая у зрителей подобными постановками, более глубокое понимание и чувствование ими историко-педагогической специфики той или иной эпохи.

Кинопедагогика — набор социальных, исторических, образовательных и культурных практик, направленных на развитие аудиовизуальной культуры и навыков осмысленного просмотра, а также творческих навыков в создании кинопроектов через постижение фильма на эмоционально-эстетическом уровне для обогащения нравственной культуры будущего учителя (например, «Красный галстук» (1948), «Аттестат зрелости» (1954), «Перевод с английского» (1972), «Дневник директора школы» (1975), «Это мы не проходили» (1975), «Доброта» (1977), «Шут» (1988).

Экскурсии (их организация и проведение) с историко-педагогической тематикой — это прежде всего посещение музеев, посвященных истории того или иного учебного заведения, или зданий, в которых располагались учебные заведения различных уровней образования (детский сад, гимназия, кадетский корпус, женские курсы, университет), с параллельным рассказом об их деятельности. Столь близкое и наглядное соприкосновение с прошлым образования позволит студентам лучше осознать национальные и конкретно-исторические условия их развития, ощутить историческую преемственность в деле образования и воспитания подрастающих поколений.

Архивная работа и знакомство с историко-педагогическими документами оказывает на студентов большое эмоциональное и нравственное воздействие, пробуждает потребность почувствовать близость с педагогами прошлого, а через это и стимулирует на самостоятельное историко-педагогическое исследование.

Еще одной эффективной формой внеаудиторной работы, направленной на воспитание студентов, является подготовка к празднованию и празднование юбилеев видных педагогов прошлого либо конкретных учебных заведений, например 150-летие Московского педагогического государственного университета, 100-летие педагогического факультета (Института педагогики и психологии), 110-летие Аудиторного корпуса на Малой Пироговской улице. Участие студентов в юбилейных торжествах приобщает их к историческому прошлому образования, в частности своего вуза, дает им повод для более тесного соприкосновения с историей, оказывает на них положительное нравственно-эмоциональное воздействие.

Таким образом, учебная и внеаудиторная работа по изучению курса «История образования и педагогической мысли» обладает значительными потенциальными возможностями в решении задач

воспитания будущих учителей, в частности формирования историко-культурной направленности их профессионально-педагогического сознания, профессионально-личностной готовности к полноценному выполнению своих будущих профессиональных обязанностей, ориентации на гуманистическую общественную и педагогическую деятельность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богуславский М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.
2. *Богуславский М. В.* Современное историко-педагогическое образование в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1 (10). С. 6–13.



**Шевелев А. Н.**

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

## ИСТОРИКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УРБАНИСТИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Аннотация.** *Статья посвящена обоснованию нового направления историко-педагогических исследований. Анализируются вопросы применения используемых современной российской урбанистикой научных подходов в историко-педагогических исследованиях. Рекомендуется исследователям, изучающим педагогическое прошлое в социокультурном контексте.*

**Ключевые слова:** *историко-образовательная урбанистика, история педагогики и образования, историческая социология и психоистория (история ментальностей), городская социокультурная среда, городские системы образования*

Современная российская история педагогики и образования, стремясь выйти на макроуровень понимания закономерностей отечественного историко-педагогического процесса, интегрирует потенциал других научных дисциплин, что является глобальным свойством современного научно-гуманитарного познания. Решение таких масштабных исследовательских задач невозможно без понимания значения социокультурной среды для развития образования.

Город представляет именно такую социокультурную среду, определявшую ценности, потребности и условия развития отечественного образования, наиболее значимые исторические реалии отечественного образовательного историогенеза, под влиянием которых находились городские системы образования, в свою очередь, формировавшие город как единое сообщество горожан с его традициями, культурными особенностями и социальными функциями. Развитие отечественного образования за последние три века связано прежде всего с российскими городами, которые следует понимать не столько как образовательное пространство, но как социокультурную среду, которая становится самостоятельным фактором развития образования. Поэтому научное направление историко-образовательной урбанистики представляется вполне перспективным в современной историко-педагогической науке. Объектом ее изучения является городская социокультурная среда, определявшая условия развития городских систем образования (социально-экономические, демогра-

фические, политические, историко-культурные). Ценность образования и образовательные потребности горожан могут изучаться на индивидуальном (антропологическом), типологическом (ментальном), учрежденческом (школьно-средовом), семейном (социально-стратификационном) и региональном уровнях.

**Таблица 1**

Основные научные подходы современной отечественной урбанистики (применительно к задачам историко-педагогических исследований)

Урбанистические подходы	Опорные идеи и акценты в исследовании
Градоформирующий подход (В. Л. Глазычев)	Тотальная мегаполизация — третья волна урбанизации (город без промышленности). Борьба мегаполизации и агломерирования. Саморазвивающийся «умный город». Отставание российской урбанизации (колониционная, административная) [1].
Управленческо-образовательный подход (В. И. Криличевский)	Синергичное развитие крупных городов. Городское районирование. Стремление городов к новому противосохранения (открытость и закрытость). Города как центр культурного перепроизводства. Качество городского населения [4].
Цивилизационно-синергетический подход (Э. В. Сайко, Т. И. Алексеева-Бескина, Г. А. Гольц, З. Н. Галич)	Ядро (социогеном) и оболочка (социограмма) городов. Закрытость и открытость городов внешним влияниям. Самоорганизация, многофункциональность, единство горожан. Городской образ жизни (стандарт, уклад). Изучать город целостно, урбогенез (а не отдельные города, районы или учреждения). Надо изучать не статистику города, а его историю (образ, традиции, генезис, а не фотоснимок) [2].
Историко-культурный подход (Г. М. Лаппо, В. Р. Крогиус, Л. В. Кошман, А. Г. Дмитриев)	Типология российских городов — разные городские истории. Три этапа отечественной урбанизации. Колониционная и административная урбанизация России. Город как центр производства, распределения и потребления культуры. Изучать исторические города (весь город, центр, фрагменты). Мещанство и интеллигенция как градообразующие сословия. Изучать занятия, поведение, быт горожан и через них роль образования. Университетские города как культурные столицы (важно не число горожан, а функция города и его восприятие в стране) [3].
Историко-социологический подход (Б. Н. Миронов,	Борьба городской (индивидуалистической) и провинциальной (коллективистской) ментальностей (стереотипы сознания и поведения), образованного общества

С. Д. Домников)	и народных масс. Город как центр государственной власти, его отчуждение от народа. Недостаточная зрелость малых городов России. Большие базы данных городской статистики, вневременные закономерности и альтернативы развития [5].
-----------------	--

Предметом историко-образовательной урбанистики выступает взаимодействие Города (понимаемого как вполне конкретный, исторически существовавший город или как инвариант многих городов, лишенный исторической специфики) и его школы (и Город, и школа представляют краткие и удобные метафоры городской социокультурной среды и городских систем образования в этих городах, существующих и включающих не только школьное образование).

Современная российская урбанистика выработала большое число исследовательских подходов, перспективных для использования историками педагогики и образования в образовательно-урбанистических исследованиях (см. Табл.). Таким образом, для историков педагогики становятся значимыми следующие тенденции отечественной урбанистики:

— примат исторического, синергетического развития городов (урбогенеза) над прогностическим и административно управляемым их ростом как специфическая особенность российского варианта урбанизации;

— гармоничное взаимное дополнение количественных (социологических) и качественных (антропологических, психоисторических) источников в рамках городской истории;

— отказ от популярного среди широких масс современного городского населения традиционного городского краеведения (книги, журналы, экскурсии, сайты и блоги) как несистематизированного сочетания разнородных сюжетов (персоналий, учреждений, сюжетов, практик), не позволяющего выйти на понимание вневременной сущности города.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазычев В. Л. Город без границ: монография. М.: Территория будущего, 2011. 400 с.
2. Город в процессе исторических переходов. Теоретические аспекты и социокультурные характеристики / под ред. Э. В. Сайко. М.: Наука, 2001. 392 с.
3. Кошман Л. В. Город и городская жизнь в России XIX столетия: социальные и культурные аспекты. М.: РОССПЭН, 2008. 448 с.
4. Криличевский В. И. Управление образованием сверхкрупного города. СПб., 2000. 307 с.
5. Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX века): генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. 2-е изд., испр. В 2-х т. Т. 1. СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. 48 с.

**Шайденко Н. А.**

Тула, Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области

## ГУМАНИЗМ ВО ВЗГЛЯДАХ ВЫДАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГОВ РОССИИ XIX ВЕКА

**Аннотация.** В современных условиях трансформации школы особенно актуально звучат идеи педагогов-гуманистов XIX века, которые бывают порой незаслуженно забыты. Целью статьи стал анализ отдельных положений научных теорий К. Д. Ушинского, А. Н. Острогорского, В. П. Острогорского, П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, Л. Н. Толстого. Знание учителем великого наследия педагогов-гуманистов может оказать существенное влияние на его профессиональное развитие.

**Ключевые слова:** гуманизм, научная педагогика, развитие личности, нравственное воспитание, детская активность

Основоположник русской научной педагогики Константин Дмитриевич Ушинский считал, что основной и самой выгодной финансовой операцией является организация «хороших народных школ», так как народная школа «увеличивает умственный и нравственный капитал народа... без которого все прочие капиталы остаются мертвы» [6]. Актуальность этой мысли бесспорна, особенно злободневно она звучит сегодня, в период всевозможных модернизаций и реформ в системе образования России. Высокий гуманизм К. Д. Ушинского выражен в тех целях школы, которых она должна достичь в воспитании человека. В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» К. Д. Ушинский писал: «Задача школы заключается в том, чтобы показать человеку его самые драгоценные качества и стороны, помочь ему познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового духовного развития человечества» [6]. «Главным, ведущим направлением в воспитании человека должно быть развитие высших духовных и душевных потребностей», — писал ученый [6]. Он считал, что воспитатель должен в своей педагогической деятельности развивать все стороны личности ученика, его духовную сферу, применяясь к пониманию и силам каждого возраста.

Идея развития личности в процессе воспитания была близка русским педагогам XIX века. В. Ф. Одоевский, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. П. Острогорский, П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров и другие указывали на необходимость развивать «способности человека» (В. Ф. Одоевский) и отмечали, что «индивидуальность играет тут

главную роль» (Н. И. Пирогов). В. П. Вахтеров, говоря о том, что каждый ребенок одарен различными способностями в различных сочетаниях и степенях, подчеркивал направление работы школы, дающее простор «индивидуальным особенностям каждого ученика». Заботливое внимание к личности ученика, «беззаветная любовь» к ребенку — вот основа гуманистической педагогики в России XIX века.

Другой важной и ведущей идеей этого периода была идея развития личности в процессе деятельности. К. Д. Ушинский рассматривал развитие человека через его воспитание и обучение, которые должны сформировать и хороший ум, и хорошее сердце. Естественный ход воспитания человека — это развитие всех сторон личности в различных видах деятельности. Одним из важнейших направлений в воспитании К. Д. Ушинский считал формирование «чувствований человека», ибо ярче всего проявляется личность в чувствах, которые «ясно и верно» выражают «нас самих и наши отношения к миру» [6].

Воспитание «содержания души» более всего возможно в труде, увязанном с умственным, нравственным, эстетическим и другими опытами деятельности. Он предостерегал учителя об опасности педагогических сентенций, смысл которых «не прочувствован детьми». К психическим явлениям высшего порядка, духовным явлениям относил К. Д. Ушинский «чувство художественное». Ценность его он усматривал в развитии любви к природе, человеку, способности влиять на общее развитие и духовное настроение детей» [6].

О взаимосвязи эстетического воспитания и нравственного писал Алексей Николаевич Острогорский в статье «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание». Нравственные поступки есть результат высших духовных явлений, среди которых «эстетические чувства — главнейшие» [4]. В. П. Острогорский подчеркивал особое значение эстетического воспитания в плане развития в человеке воображения, любви к прекрасному, к «нравственному идеалу». Петр Федорович Каптерев выразился более конкретно; он указал, что эстетическое чувство может развиваться только в связи с «общим ходом душевной жизни, ... нравственным и умственным образованием» [2], так как воспринимать гармонию впечатлений, получать эстетическое наслаждение без помощи ума и знаний невозможно.

Исходя из понимания того, что ребенок развивается, когда он «сам действует» (В. П. Вахтеров), русские педагоги подчеркивали необходимость разнообразных видов эстетической деятельности. Здесь ребенок может себя выразить «в слове, письме, черчении, рисовании, ручной работе» [1].

Главными средствами эстетического развития педагоги считали искусства, особенно музыку и живопись. К. Д. Ушинский среди средств

эстетического развития личности видел скульптуру, живопись, архитектуру, музыку, поэзию.

В. П. Острогорский в «Письмах об эстетическом воспитании» наряду с искусствами выделял природу как средство эстетического воспитания и развития личности ребенка; особое место он отводил пластическим искусствам, гимнастике, играм. Эстетические отношения ребенка к самому себе, природе, обществу могут развиваться и под влиянием эстетики быта, костюма, то есть соединения «внешней, непосредственной красоты» и красоты высшей, духовной, которая «есть еще в жизни и искусстве» [3].

В. П. Вахтеров в «Основах новой педагогики» говорил, что самое трудное из искусств — это воспитание и что только новая школа позовет такого педагога, который будет «художником своего дела», который не допустит, чтобы в школе пропадали «самые ценные богатства... — людские дарования» [1].

В такой школе ребенок развивается, отвечая делом на все школьные впечатления, наблюдения, из которых произрастают «их любовь к рисованию, лепке, строганию, резанию, строительству ... играм» [1]. Задача школы состоит в том, чтобы развивать не только особо одаренных, тех, кому «дано десять талантов, но и одаренных всего одним», — писал А. Н. Острогорский.

Одной из ведущих педагогических идей русской педагогики XIX века является идея ненасилия, которая проистекает из стремления ребенка к саморазвитию, из понимания того, что «школьники — люди, имеющие те же потребности, что и взрослые», — писал Л. Н. Толстой [5]. Выявлять индивидуальные способности, потребности и интересы ребенка, способствовать развитию личных дарований и склонностей — вот главные направления школы по возбуждению детской активности. В школе весь учебный материал и его расположение должны быть подчинены «принципу развития сил ребенка» в соответствии с его стремлениями. Все «добровольными усилиями самого ребенка, и ничего насильем» [1], — указывал В. П. Вахтеров. Поэтому новая школа — это «братски-товарищеская семья и благоустроенное культурное сообщество», — утверждал Дмитрий Иванович Тихомиров.

Таким образом, гуманизм во взглядах прогрессивных педагогов России XIX века подчеркнул и выявил ту естественную связь, которая существует между «человеческой деятельностью, мыслью и чувством» [1], которая открывает огромные возможности в духовном развитии личности, раскрытии всех ее сущностных сил и природных дарований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вахтеров В. П.* Основы новой педагогики. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 523.
2. *Кантерев П. Ф.* Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1908. 38 с.
3. *Острогорский А. Н.* О влиянии умственного развития на нравственное воспитание // Педагогический сборник. 1869. № 1 [Электронный ресурс]. URL: [http://dugward.ru/library/ostrogorskiy/ostrogorskiy\\_o\\_vlianii\\_umstvennogo.html](http://dugward.ru/library/ostrogorskiy/ostrogorskiy_o_vlianii_umstvennogo.html) (дата обращения: 16.11.2021).
4. *Острогорский В. П.* Письма об эстетическом воспитании. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 356.
5. *Толстой Л. Н.* Полное собрание сочинений. В 90-та т. Т. 8. Педагогические статьи 1860–1863 гг. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы [Электронный ресурс]. URL: [https://thelib.ru/books/lev\\_tolstoy/polnoe\\_sobranie\\_sochineniy\\_tom\\_8\\_pedagogicheskie\\_statii\\_1860\\_1863\\_gg\\_yasno\\_polyanskaya\\_shkola\\_za\\_noyabr\\_i\\_dekabr\\_mesyacy-read.html](https://thelib.ru/books/lev_tolstoy/polnoe_sobranie_sochineniy_tom_8_pedagogicheskie_statii_1860_1863_gg_yasno_polyanskaya_shkola_za_noyabr_i_dekabr_mesyacy-read.html) (дата обращения: 16.11.2021).
6. *Ушинский К. Д.* Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М.: Педагогика, 1990. 603 с.

## 5. ДИДАКТИКА

*Бордовская Н. В.*

*Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский  
государственный университет*

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена обсуждению проблемы развития нового научного направления, получившего условное название «цифровая дидактика». Одной из ведущих тенденций в развитии современной дидактики является формирование нового научного направления — теории цифрового обучения. Сформулированы ключевые идеи и раскрыты методологические проблемы, решение которых будет способствовать построению оптимальных моделей обучения в цифровом образовательном пространстве.*

***Ключевые слова:** цифровизация образования, дидактика, цифровое обучение, методологические проблемы*

Использование цифровых технологий в образовательном процессе не только приобрело массовый характер, но и обеспечило сохранение стабильности функционирования образования как социального института и педагогической системы в условиях пандемии. Однако до сих пор расширение масштабов внедрения цифровых технологий в образовательный процесс идет стихийно и опережает развитие концептуального осмысления происходящей цифровой трансформации образования, что и обострило актуальность поиска и определения новых теоретических основ организации учебного процесса в условиях активно формирующегося цифрового образовательного пространства и развития нового научного направления, получившего условное название «цифровая дидактика».

При этом введенный новый термин — «цифровая дидактика» — лишь афоризм, так как надо говорить не о новой, «цифровой», дидактике, а о формировании теоретических основ цифрового обучения как нового педагогического явления в современной образовательной практике, его отличительных признаках и границах применения, совокупности идей и принципов его организации, специфичных для него целях, методах и технологиях.

Четкие и понятные научные основы организации цифрового обучения необходимы для разработки рекомендаций педагогам-практикам, с тем чтобы они могли обновить свои действия и функции в организации учебной деятельности обучающихся, методы и формы



их педагогической поддержки в условиях цифрового образовательного процесса, в том числе и в связи с нарастающими объемами информации в цифровом формате, оказывающими сильнейшее давление на нервную систему детей и подростков. Необходимо также учитывать неоднозначное влияние различных форм предъявления информации на восприятие и усвоение; усложнение развития памяти, эмоционально-волевых процессов и творческого мышления обучающихся.

Однако, чтобы сформулировать концептуальные идеи в построении моделей цифрового обучения, надо определиться с методологическими основаниями. В первую очередь важно выявить специфику нового объекта и предмета педагогического исследования в связи с изменением структуры дидактической системы, представленной в классической дидактике, получившей название «дидактический треугольник», для расширения его возможностей за счет использования дидактического потенциала современных информационных технологий.

Для решения этой проблемы мы предлагаем два значения в понимании нового явления для современной дидактики: «цифровое обучение» — обучение цифровым компетенциям средствами современных информационных (цифровых) технологий. С нашей точки зрения, именно такое понимание цифрового обучения определяет главные его практические цели и новые направления современных дидактических исследований. Если исследователям-дидактам в поиске новых средств формирования цифровых компетенций важно определиться с их содержанием и методами изучения на всех уровнях непрерывного образования, то исследователям-педагогам важно выявить целостные единицы организации обучения средствами современных информационных (цифровых) технологий (как это сделано, например, в раскрытии теоретических основ проблемного обучения: проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация), а также определиться с его процессуально-методической и технологической спецификой, уточнением границ и возможностей применения на всех уровнях непрерывного образования.

*Вторая методологическая проблема* состоит в уточнении, обновлении и дополнении известных в дидактике закономерностей и принципов организации процесса обучения в новых условиях — цифровой образовательной среды с применением современных информационных технологий.

С нашей точки зрения, для решения этой проблемы необходимы междисциплинарные исследования (нейро-психолого-дидактические, социально-дидактико-технические и пр.), направленные на определение широкого спектра внешних и внутренних закономерно-

стей, свойственных цифровому образовательному процессу, а также принципов организации цифрового обучения в условиях цифровой образовательной среды или в цифровом формате в дошкольном, школьном, высшем, профессиональном и дополнительном образовании с требованием объективного эмпирического подтверждения в широкой образовательной практике на различном учебном содержании и экспериментальной проверки возможности их экстраполяции. При этом надо учесть, что ряд принципов классической дидактики характеризуется стабильностью и аксиоматичностью, в том числе и для цифрового обучения: принцип сознательности и активности обучения, принцип связи теории с жизнью, принцип систематичности и последовательности.

*Третья методологическая проблема* связана с определением подходов, принципов и критериев не только отбора, поиска, структурирования содержания учебных дисциплин в цифровой образовательной среде или цифровом формате, но и его экспертизы как цифровой трансформации, форм предъявления (текстовая, инфографическая, аудиовизуальная, кинестическая и др.), форм и способов хранения, в том числе и на цифровых носителях.

Обостряется эта проблема как для педагогов, так и для обучающихся постоянно увеличивающимся объемом неконтролируемой со стороны научно-педагогического сообщества учебной и методической информации в интернете, не всегда достоверной и безопасной, а порой и не соответствующей научной истине и возрастным особенностям обучающихся.

*Четвертая методологическая проблема* связана с отбором, применением и оценкой эффективности цифровых образовательных технологий, применяемых в процессе обучения. Как показал наш анализ публикаций за последние десять лет, отечественные ученые преимущественно ориентированы на оценку дидактического потенциала и условий применения отдельных цифровых образовательных технологий.

С нашей точки зрения, важно усилить внимание исследователей к а) вопросам правомерности применения известных методологических требований (концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости, гибкости, динамичности) к цифровым образовательным технологиям; б) моделям учебного процесса в цифровой образовательной среде, которые бы ориентировали педагогов на алгоритм и критерии отбора методов обучения и образовательных технологий; в) систематизации цифровых образовательных технологий не только по признаку формата или канала представления учебной информации, по характеру работы с нею

обучающихся, но и по признаку дидактического потенциала; г) изучению механизмов, способов и форм интеграции педагогических и цифровых технологий; д) усилению гуманистического потенциала цифровых образовательных технологий и сокращению риска, связанного с развитием личности и социализацией обучающихся.

*Пятая проблема* связана с изменением, а значит, и переосмыслением роли и функций педагога в цифровом образовательном процессе. Это значит, что для оформления и методологического обоснования концепции цифрового обучения в условиях цифровой образовательной среды важно определение и уточнение оптимальной позиции педагога в цифровом учебном процессе с учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей всех субъектов, его функциональных обязанностей и главных компетенций.

Обозначенные нами методологические проблемы на этапе оформления концепции обучения в цифровой образовательной среде, безусловно, не являются исчерпывающими, а их учет, дополнение и обсуждение в диалоге представителей научного и профессионального сообщества помогут методологически определиться в становлении и развитии нового направления дидактики в условиях цифровизации современного образования.

Осмоловская И. М.

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДИДАКТИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА

***Аннотация.** Освещается проблема развития дидактики, ее направленность на совершенствование педагогической практики. Ставятся вопросы, почему дидактика уходит на второй план в поиске прорывных дидактических решений, какова роль инновационных образовательных практик в развитии дидактики, каковы современные тенденции развития дидактического знания.*

***Ключевые слова:** дидактика, инновационные образовательные практики, исследовательское поле дидактики, междисциплинарные исследования в сфере образования*

Дидактика — это наука об обучении. Включает фундаментальный и прикладной аспекты. Исследуя педагогическую реальность, ученый выявляет существующие проблемы в обучении и предлагает пути их решения. Но для того, чтобы предложить дидактические решения, нужно эмпирически изучить существующую ситуацию, далее, по мнению В. В. Краевского, исследовать сущность изучаемых объектов, построить теоретическую модель. Эта модель должна быть соотнесена с педагогической действительностью и трансформирована в модель нормативную, определяющую, как будет строиться измененный процесс обучения в педагогической практике [2].

Если обратиться к истории дидактики, то примеры изменения практики обучения на основе дидактических изысканий есть. Это дидактические системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, Л. В. Занкова.

Так, в системе Л. В. Занкова основополагающие положения выглядят следующим образом:

- Цель обучения — оптимальное общее развитие каждого ребенка.
- Задача обучения — представить учащимся целостную широкую картину мира средствами науки, литературы, искусства и непосредственного познания.

Дидактические принципы: обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности; ведущая роль теоретических знаний; быстрый темп прохождения учебного материала; работа над развитием каждого ребенка, в том числе и слабого.

Система Л. В. Занкова была отражена в учебниках для учащихся

начальных классов, методических пособиях. Было организовано обучение учителей, их методическая поддержка [3].

Аналогично происходило изменение процесса обучения и в системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Теоретические положения системы конкретизировались, на их основе разрабатывалась нормативная база обучения. Точно так же создавались учебники, методические пособия, обучались учителя. Последователи Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова до сих пор активно работают, развивая систему (А. Б. Воронцов, В. А. Львовский, Г. А. Цукерман). Отметим, если сейчас обучение в начальной школе не осуществляется по системе Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, то фрагменты этих систем в той или иной мере отражаются в современных линейках учебников начальной школы, т.е. дидактические теоретические положения изменили практику обучения.

В качестве примера влияния дидактики на практику можно рассмотреть культурологическую концепцию содержания образования, разработанную коллективом ученых под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина. В культурологической концепции представлена последовательность действий ученого-дидакта или специалиста по методике преподавания отдельных предметов при отборе содержания образования, описан его состав и структура. Отметим, что в полной мере отбор содержания образования в соответствии с идеями данной концепции не произведен, но она выполнила объяснительную функцию, показав, почему сложно перестраивается преподавание некоторых учебных предметов в рамках системно-деятельностного подхода; прогностическую функцию, предсказав появление «больших идей» в содержании образования, метапредметных модулей, формирование Self Skills в аспекте креативности личности (опыт творческой деятельности у И. Я. Лернера), и т.д.

Если проанализировать современную ситуацию в дидактике, создается впечатление, что «серебряный век» этой науки в прошлом. Бурное развитие, активная деятельность таких ученых, как Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, в 70–80-х годах XX века дала мощный толчок развитию образовательной практики.

Сейчас защищается достаточно большое количество диссертаций по дидактике, проводится масса исследований, но прорывных дидактических решений не наблюдается. Инновационные поиски в образовании зачастую ведутся вне дидактики: в основу новых образовательных практик кладутся управленческие закономерности, психологические, нейрофизиологические положения.

Более того, наблюдается такая ситуация, когда новшества сна-

чала появляются в практике, а затем анализируются и описываются дидактикой. Нами изучались инновационные образовательные практики, которые возникают как ответ на потребности социума, носят локальный характер. Если они описаны не в дидактическом ключе, то их место в педагогической практике сложно определить, так же как возможности и границы применения. К таким практикам относятся мыследеятельностное обучение, коммуникативная дидактика, ТРИЗ-педагогика, смешанное обучение, драмогерменевтика, панорамное обучение и т.д. Разработанная нами схема анализа и описания инновационных практик включает освещение проблемы, которую решает инновационная образовательная практика; ее дидактические основания; целеценностный компонент; содержание образования, реализующееся в рассматриваемой образовательной практике; методы, формы, технологии процесса обучения, средства реализации основополагающих идей; представление о результатах обучения; характер взаимодействия учителя и учащихся. Отдельно описываются специфические черты практики, не получившие отражение в разработанной схеме [4].

Анализ инновационных образовательных практик в соотношении с временем появления позволил установить изменение их направленности: если в конце прошлого века появляющиеся практики решали задачи создания условий самопроявления, самореализации личности, то в настоящее время — «менеджеризации образования» — востребованы практики, технологизирующие процесс обучения, формирующие умения обучающихся работать с информацией, максимально встроенные в образовательное пространство.

В педагогической литературе неоднократно появляются упоминания о кризисе дидактики, необходимости построения обучения на новых постмодернистских основаниях. Тогда обучение должно выглядеть так: «Цели возникают в ходе обучения, ставятся учащимся, обсуждаются, не планируются заранее учителем... Содержание изменчиво: его вариативность не запрограммирована, она возникает в процессе обучения...» [1, с. 8].

Ожидается, что признание кризиса дидактики должно повлечь за собой поиск новых решений, появление прорывных идей. Однако таких идей, перестраивающих самые основы дидактики, не наблюдается. Возможно, это связано с тем, что мы находимся на этапе накопления аномальных фактов в рамках «нормальной науки» (по Т. Куну), и прорывные решения впереди. Возможно, прорывы в дидактике будут связаны с успехами других наук: нейродидактики, когнитивистики, исследований искусственного интеллекта.

Процесс обучения сегодня протекает в иных условиях, нежели

раньше: он полностью погружен в информационно-образовательную среду, нацелен на формирование функциональной грамотности обучающихся, способности применять приобретенные знания для решения возникающих в жизни проблем, на развитие умений работать в команде, принимать решения в ситуациях неопределенности. При этом отметим, что сущностное представление о процессе обучения не изменилось: усвоение учебного материала по-прежнему начинается с его восприятия (однако расширились возможности восприятия: это не только объяснение учителя, это — самостоятельный поиск обучающимися информации, самостоятельная постановка учебных проблем, простейшие наблюдения и исследования окружающего мира), продолжается осмыслением, встраиванием новых знаний в уже имеющиеся у ученика представления, завершается повторением, обобщением, применением.

Конечно, процесс обучения приобретает сегодня специфику и эффективный урок сегодня отличается от урока десятилетие назад — на уроке основная роль отводится ученикам, педагог создает условия для самостоятельного «открытия ими знаний», понимания хода научного познания, организует групповую работу, дискуссии, выполнение проектов. Все это описывается дидактикой, анализируется, формулируются нормативные обобщения — как в настоящее время лучше организовать обучение, но кардинального изменения обучения нет.

Если рассмотреть, как меняется сама дидактика, в каких направлениях развивается, можно отметить расширение ее исследовательского поля. Первоначально дидактика ориентировалась на процесс обучения в школе, затем сформировалась дидактика высшего образования. В настоящее время активно развивается постдипломное, корпоративное обучение, обучение взрослых в рамках программы «Активное долголетие», но обобщение и теоретический анализ успешных практик в этой области происходит медленно. Широкое распространение приобретает сегодня репетиторство, изучение которого как образовательной практики пока происходит недостаточно активно. Дидактикой начинает изучаться специфика неформального образования, его взаимосвязь с образованием формальным и неформальным.

Ряд перспективных направлений развития дидактики связан с развитием инструментария обучения: широким распространением информационных и коммуникационных технологий, обучением в информационно-образовательной среде, разработкой цифровых учебных материалов, использованием в процессе обучения результатов исследования когнитивистики, нейронаук.

Расширение исследовательского поля дидактики связано также с развитием междисциплинарных исследований, появлением таких

научных сфер, как психодидактика, социодидактика, нейродидактика, когнитивная дидактика и т.д. Междисциплинарные исследования опираются на теоретические положения, принадлежащие наукам, включенным в исследование обучения, используют их инструментарий и вносят вклад в эти же науки, не только в дидактику. Именно от междисциплинарных исследований образования сегодня ожидаются прорывные открытия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Иванова С. В.* Кризис дидактики: отрицать или преодолеть? // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 5–9.
2. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.
3. Концепция [Электронный ресурс]. URL: <http://zankov.ru/about/concept> (дата обращения: 06.11.2021).
4. *Осмоловская И. М., Иванова Е. О., Кларин М. В.* и др. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. М.: Белый ветер, 2019. 226 с.



**Кларин М. В.**

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

## АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИКИ

**Аннотация.** Рассмотрены вызовы, которые стоят перед развитием дидактики в условиях современной образовательной практики: вызовы полисубъектности, «некогнитивных» видов образовательного опыта, связности и сложности дидактической теории. Опора на целостный опыт, «живое знание» принципиальна для воспитательного потенциала образовательного процесса на всех уровнях, включая профессиональное и особенно педагогическое образование. Образовательные инновации рассмотрены как становление и развитие культурных образцов в образовании, которое следует ввести в поле дидактики.

**Ключевые слова:** дидактика, образовательные инновации, вызов, субъект, целостный опыт, цифровая среда, образовательная практика

Образование в современном мире в значительной части коммерциализировано и плюралистично, в него включено множество акторов с разнонаправленными интересами. Институты развития, разрабатывая образовательные проекты, игнорируют дидактику, она все меньше упоминается в литературе по вопросам образования. Распространенное место дидактики — раздел учебного курса общей педагогики, но не практика построения обучения. В образовательной практике мы имеем дело со своего рода «растворенной» дидактикой: ведется отбор содержания, построение учебного процесса, проводится «дизайн обучения», выбор «технологий обучения», но без дидактического обоснования. Это не обязательно говорит о неосведомленности участников этого процесса, но, скорее, обнаруживает острую необходимость актуализировать дидактические исследования, включить в сферу их охвата те значимые объекты и явления в области образования, которые пока не получили должного внимания. Дидактика может и, мы убеждены, призвана играть роль концептуального навигатора в теории и практике образования, охватывая как задачи поддержания регулярных процессов, так и задачи развития образовательных практик. Однако в ряде образовательных контекстов дидактика не справляется с этой ролью. Пример: отсутствие дидактического инструментария во многих практиках дополнительного образования, корпоративного обучения, в образовании, встроенном в другие социальные практики, в инновационных практиках. Эмпирические принципы конструирования распространенных образовательных

практик берутся вне сферы дидактического знания и пока не находят в ней отражения.

*Дидактика как традиционная теория обучения.* В классической педагогике сложилась традиция ставить дидактике задачу поиска метода «учить всех всему», сформировать нормативные требования к процессу обучения. Идеалом было построение единой теории, в которой из нескольких постулатов путем логических переходов выводились бы положения разной степени общности, отсюда сожаления дидактов, что «дидактика... не представляет целостной системы знаний, т.е. каждый блок (или единица) дидактических знаний не выводился из предшествующего и не определял последующие» [5]. Мы считаем, что кульминацией классической дидактики является отечественная культурологическая концепция содержания общего среднего образования. Ее идеи, представления о содержании образования послужили точками роста в дидактике. В XXI веке мы имеем дело с переходом к неклассической дидактике. Активно развивается идея вариативности образования, обучения в рамках как «знаниевого», так и деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного и др. подходов. Говорить о построении единственного «правильного» процесса обучения и создании единственной теории обучения становится неправомерно.

*Дидактика перед лицом вызовов современной образовательной практики.* Дидактика проблематизируется в столкновении с современными образовательными феноменами: мультиформатность образования, цифровая среда, принципиальная вариативность образования, тотальное непрерывное образование, обновление квалификации и переквалификация, образование, встроенное в другие социальные практики, быстрое развитие образовательных областей (дополнительное, семейное, корпоративное образование, edutainment, онлайн-образование, образовательные практики развития личности, образование в «третьем возрасте») [4].

*Вызов изменившихся субъектов.* В традиционных представлениях об образовании «по умолчанию» (то есть неотрефлексированно) предполагается, что опыт субъекта учения «пренебрежимо мал», его необходимо восполнить или дополнить. Однако в условиях информационно «полного мира» не только взрослый, но и ребенок как субъект учения обладает значительным объемом опыта, который невозможно считать «пренебрежимо малым». Отсутствие «поправки на опыт» может вести и ведет к обращению субъекта к неадекватным, но привычным действиям, сформированным альтернативными источниками, это относится и к обучению, и к воспитанию (!), и к профессиональному образованию. Важная черта современного

образования — необходимость включать в процесс освоения опыта жизненный и личностный контекст, перестраивать опыт, формировать его «поверх» имеющегося опыта (особенно ярко это проявляется в образовании взрослых, в частности в ДПО). Особые сложности возникают в практике переподготовки педагогов: в их восприятии освоение новых образовательных программ незаметно (для них самих) сводится к освоению «знаниевой» и «умениевой» составляющих этих программ, способам работы с учебным материалом, но не всегда включает работу с субъектами — учащимися.

*Вызов полисубъектности в образовательном процессе.* В классической дидактике действуют педагог и учащийся, но в современном образовательном процессе действует множество субъектов. Отсюда — сочетание «педагогических» и образовательно-управленческих решений, в которых участвуют субъекты с разнонаправленными интересами. Дидактике предстоит это исследовать как минимум с позиций выдвигаемых субъектами ожиданий и/или требований, которые становятся критериальными ориентирами обучения.

*Вызов множественности «точек сборки».* Под условным понятием «точки сборки» мы понимаем «место» принятия решения об отборе содержания образования и построении процесса обучения. В современной социальной практике трансляция культурного опыта стала *полицентричной*. Субъекты, принимающие решения о построении содержания образования и процесса обучения, руководствуются разными, в том числе ситуативными и, как следствие, непредсказуемыми критериями, непредсказуем их состав и социально-образовательные контексты, в которых они действуют. Налицо принципиальная множественность «точек сборки» содержания образования и процесса обучения.

*Вызов «некогнитивных» видов опыта.* В исследованиях современного образования отмечается значимое присутствие «некогнитивных» компонентов содержания образования, источником которых выступает «многообразие сфер жизнедеятельности и проявлений человека, не сводимых к познавательной форме освоения мира», выдвигаются принципы проектирования некогнитивного аспекта содержания образования [6]. Обращение к «некогнитивным» видам опыта через «живое знание» принципиально для воспитательного потенциала образовательного процесса. Мы предлагаем в качестве центрального звена обучения рассматривать преобразование и освоение *целостного опыта* в единстве его когнитивного и некогнитивного слоев. Если традиционно внимание в дидактике фокусировалось на *первоначальном формировании* опыта, то нам предстоит сфокусироваться на изучении и проектировании *перестройки, преобразования*

целостного опыта как основы обучения и воспитания. Актуальность преобразования опыта обуславливает распространение рефлексивных образовательных практик («обучение действием», тьюторство, коучинг в ДПО [3].

*Вызов связности и сложностности дидактической теории.* Дидактика по умолчанию позиционировалась как общая теория обучения. Однако по факту она разрабатывалась как теория *школьного* обучения. Современное образование охватывает области, для которых дидактика специально не разрабатывалась. Примеры: семейное образование, корпоративное образование, образование в «третьем возрасте», практики «личностного роста», популярное в последние годы образование вместе с развлечением (edutainment). Современная теория познания исходит из представления о сложностности познания. В концептуализациях современной практики обучения нам предстоит иметь дело не с поиском одной наилучшей модели обучения, но с сосуществованием различных и даже взаимоисключающих моделей обучения, принципиально разных подходов к обучению как сложностному объекту познания и конструирования. Необходимо переосмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта как содержания для образовательной трансляции, дополнить традиционный подход к образовательному процессу по «принципу дополнительности» [2]. Это особенно актуально для педагогического образования и переподготовки педагогов, сочетания освоения нового профессионального опыта в процессе его преобразования.

*Исследование субъектов и особенностей их позиций в процессе обучения.* Дидактике предстоит ввести в поле анализа и концептуальной проработки позиции основных субъектов образовательного процесса: управленца, педагога (учителя, тьютора, фасилитатора), родителя, ученика, взрослых учащихся. Особая область исследований: особенности коллективных субъектов: команды и коллективы, профессиональные сообщества, в том числе образовательные сообщества (администрация и педагоги образовательных организаций, сообщества педагогов, учащихся школ и их родителей, преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием и школьных учителей) и др.

*Задачи построения нового дидактического знания.* Дидактике предстоит играть по правилам науки постмодерна. Образовательную ситуацию постмодерна можно описать как сочетание ситуаций «порядка» (когда процессы зафиксированы в правилах), «упорядоченности» (когда процессы упорядочены, но происходят по сложным правилам), «сложности» (когда число значимых факторов принципиально превышает возможности анализа). Первому типу образовательных

ситуаций соответствует фиксация «лучших практик» в виде дидактических принципов. Однако при нарастании сложности необходим поиск вариантов «хороших практик» и создание «новых практик» [1], дидактика будет развиваться в том числе через концептуализацию становящейся феноменологии обучения.

*Исследование инноваций как изменений культурной нормы в образовании.* Нам необходимо обратиться к представлениям культурно-исторической теории Выготского о культурной норме: образовательные инновации выступают как развитие культурных образцов в образовании, которые все более испытывают воздействие цифровой среды в культуре; их следует ввести в поле зрения дидактики. Дидактике предстоит расширить поле охвата, включая в него все ступени образования и все сферы образования, «растворенные» формы образования, а также анализ новых феноменов и понятий.

*Дидактика как метатеория обучения.* Мы полагаем, что многоукладность образования определит важную черту дидактики XXI века — ее вариативность применительно к разнотипным образовательным ситуациям. Сущностной чертой дидактики мы видим то, что она станет не только *теорией*, но и *метатеорией обучения*.

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) научного проекта № 20–013–00248 «Перспективные направления дидактических исследований в России».*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кларин М. В. Возможен ли мониторинг инновационных образовательных практик? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 1 (65). С. 63–73.
2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2018. 640 с.
3. Кларин М. В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг. М.: Юрайт, 2021. 288 с.
4. Кларин М. В., Осмоловская И. М. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 10. С. 61–89.
5. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М.: Изд-во РОУ, 1995. С. 3.
6. Сериков В. В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // Образование и наука. 2017. № 4 (105). С. 17–21.

**Никитин А. А.**

Новосибирск, Институт математики  
им. С. Л. Соболева СО РАН

**Никитина О. А.**

Новосибирск, Новосибирский государственный университет

## О СЛОЖНОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРЕТИКО-МНОЖЕСТВЕННЫХ И ЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО ФГОС

***Аннотация.** На ступени начального общего образования современный ФГОС предполагает изучение логических высказываний, их связей, рассуждений и выводов из них. С точки зрения обучения изучение элементов логики целесообразно проводить на основе изложения теоретико-множественного подхода. Это позволяет на примерах множеств чисел, величин и геометрических фигур давать конкретные примеры применения логических понятий.*

***Ключевые слова:** теоретико-множественные и логические понятия, преподавание, начальное общее образование, эпистема*

Одной из дисциплин семи свободных искусств в Древней Греции и Древнем Риме являлась диалектика (логика), которая «содержала изложение системы категорий Аристотеля, давала наставления в искусстве построения доказательств, ведении диспута, сообщала сведения формально-логического характера» [7].

«Аристотель рассматривал высказывания, в которых „при утверждении чего-либо из него необходимо вытекает нечто отличное от утверждаемого и именно в силу того, что оно есть“» [3, с. 528]. Говоря современным языком, «умозаключение, в силу которого, признав истинность посылок..., нельзя не согласиться с истинностью заключения, вытекающего из посылок» [3, с. 528]. Это означает, что, задав исходные положения и правила вывода, можно получать новые положения.

На логику изложения учебного материала обращал особое внимание Я. А. Коменский. Он считал, что «все должно вестись в неразрывной последовательности так, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и прилагало дорогу для завтрашнего» [1], при этом «нужно избегать противоречий» [2, с. 57]. Другими словами, изложение должно быть последовательным, нельзя излагать противоречивые понятия одновременно.

В XIX — начале XX в. в образовательных учреждениях России изучали основы логики как отдельный предмет или как модуль,

входящий в содержание других учебных предметов.

Теоретико-множественные и логические понятия в начальном общем образовании пронизывают многие положения современного ФГОС, но особенно выпукло это реализовано при определении метапредметных результатов и в учебном предмете «Математика».

При определении метапредметных результатов сформулированы универсальные познавательные учебные действия, которые включают базовые логические действия («сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения; объединять части объекта (объекты) по определенному признаку; определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты; находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах; ... устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях... делать выводы» [6]), базовые исследовательские действия («проводить... исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть — целое, причина — следствие); ...формулировать выводы; ...прогнозировать возможное развитие процессов» [6]) и работу с информацией («распознавать достоверную и недостоверную информацию» [6]).

В рамках учебного предмета «Математика» обучающиеся должны научиться «оценивать полученный результат по критериям: достоверность/реальность, соответствие правилу» [6], получить «развитие логического... мышления: умения распознавать верные (истинные) и неверные (ложные) утверждения в простейших случаях, ...приводить пример и контрпример; ...овладение элементами математической речи: умения формулировать утверждение (вывод, правило), строить логические рассуждения... с использованием связок „если ..., то ...“, „и“, „все“, „некоторые“» [6].

В других учебных предметах теоретико-множественные и логические понятия раскрываются в неявном или сокращенном виде. В частности, предметные результаты освоения программы начального общего образования включают:

- по учебному предмету «Русский язык»: сформированность первоначальных представлений о системе русского языка;
- по учебному предмету «Литературное чтение»: первоначальное представление о многообразии жанров; овладение элементарными умениями анализа и интерпретации текста;
- по учебному предмету «Иностранный язык»: устные связные высказывания; овладение умениями описывать, сравнивать и группировать объекты и явления;
- по учебному предмету «Окружающий мир»: умение сравнивать и группировать изученные природные объекты и явления, выде-

ляя их существенные признаки и отношения между объектами и явлениями; понимание простейших причинно-следственных связей;

- в рамках учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики»: формирование умений анализировать; построение суждений оценочного характера» [6] и др.

Логичность поведения и оценка действий окружающих базируются на правильном понимании рассматриваемой ситуации: в связи с этим должны быть определены элементарные понятия, взаимосвязи между ними, рассуждения, основанные на этих понятиях и выводы из этих рассуждений. Этому способствует привитие навыков логического мышления.

При формировании логического мышления важным является умение разбивать знания на составляющие — элементы знаний (эпистемы) [4; 5]. Разбиение на эпистемы позволяет выстраивать правильное мышление и формировать однозначное восприятие действительности.

Всякое множество определяется своими элементами, а всякий признак элементов можно трактовать как принадлежность к подходящему множеству. В связи с этим, когда формулируются суждения об элементах, то сначала определяется «универсум», то есть множество, элементы и подмножества которого рассматриваются. Поэтому возникают проблемы вхождения элементов в подмножества «универсума» — это логические проблемы.

Существуют три возможности для подмножеств «универсума»: 1) для фиксированного признака все элементы заданного подмножества обладают этим признаком; 2) для фиксированного признака все элементы заданного подмножества не обладают этим признаком; 3) для фиксированного признака некоторые элементы заданного подмножества обладают этим признаком, а некоторые им не обладают. Эти три возможности можно, соответственно, рассматривать как описание включений или невключений элементов заданного подмножества в множество, которое задается признаком в «универсуме».

Логические высказывания, их связи, рассуждения и выводы из них — абстрактные объекты. У обучающихся в начальной школе мышление конкретное, поэтому все эти абстрактные объекты должны быть конкретизированы для обучающихся на примерах множеств чисел, величин, геометрических фигур, и, следовательно, требуют значительного количества времени для реализации и усвоения примеров конкретизаций логических абстракций.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коменский Я. А. Великая дидактика // Педагогический музей А. С. Макаренко [Электронный ресурс]. URL: [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm) (дата обращения: 22.11.2021).
2. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж. и др. Педагогическое наследие / сост. М. В. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
3. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 720 с.
4. Никитин А. А., Ефремов А. П., Силантьев И. В. Анализ системы зачетных единиц: от высшей школы к профильному обучению и специализированной подготовке в общеобразовательной школе. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2006. 200 с.
5. Никитина О. А. Фундаментальные эпистемодидактические исследования педагогического содержания и организации образовательной среды: дис. ... д-ра пед. наук. Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2016. 300 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 19.11.2021).
7. Уколова В. И. «Последний римлянин» Боеций // Библиотека электронной литературы [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/Y/ukolova-viktoriya-ivanovna/poslednij-rimlyanin-boescij> (дата обращения: 22.11.2021).

**Тарханова И. Ю.**

Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

## НОВАЯ ДИДАКТИКА: ПОСТАКАДЕМИЧЕСКИЙ СИНДРОМ

**Аннотация.** Целью статьи является экспликация феномена модернизации и реновации дидактического знания в эпоху постмодерна. Констатируется сочетание внешних негативных тенденций академизации, обусловленных кризисом процесса, и преобладание прикладных исследований в области дидактики без должного их осмысления на теоретическом и методологическом уровне. На основе анализа деятельности межвузовского исследовательского центра «Новая дидактика» предложены пути сближения академического и постакадемического дискурса в дидактических исследованиях.

**Ключевые слова:** педагогические исследования, дидактика, научная рациональность, постмодернизм, постакадемическая наука

Дидактика как отрасль педагогического знания имеет давнюю историю и колоссальный теоретический бэкграунд. Накопленные в ее тезаурусе понятия, определения, термины, составляющие ее содержание теории и технологии позволяют рассматривать дидактику как относительно самостоятельную область педагогики, имеющую фундаментальное значение для развития наук об образовании в целом. Вместе с тем, несмотря на общее признание роли и места дидактики в современном гуманитарном знании, в последнее время в публичном пространстве все чаще появляются мнения о несостоятельности традиционных дидактических теорий, нерезультативности накопленных в дидактике технологических конструктов для решения новых задач обучения в цифровую эпоху. «Общество ожидает от образования, от процесса обучения того, что поможет человеку жить в современном мире, отвечать на его угрозы, соответствовать перспективам, развить свои способности и задатки и научить делать правильный выбор из ряда имеющихся возможностей» [1, с. 7]. Это подвигает ученых искать пути модернизации, а зачастую и реновации дидактического знания в соответствии с вызовами современности. Так что же такое «новая дидактика»? Что принципиально меняется в пространстве научного поиска подходов к обучению в цифровую эпоху?

Методологической основой изменений дидактики, как и большинства современных научных теорий, выступает смена типа научной рациональности с неклассической на постнеклассическую с ее синергетической картиной мира. При общем признании теоретического

и технологического значения «Великой дидактики» Я. А. Коменского в историческом контексте, столь же очевидны ее ограничения, обусловленные классическим типом научной рациональности, запятая в рамках которого она была создана. Данный тип научной рациональности характеризуется фиксацией на объекте исследования. «Учить всех и всему»: влияние субъекта минимально, если выбрана правильная модель, методы, средства... Сегодня это далеко не так. Для современного типа научной рациональности — постнеклассической — характерно понимание того, что истинность теорий относительна, содержание изменчиво и множественно, а обучение строится с опорой на опыт субъекта.

Анализ проектов постмодернистского мышления позволяет сделать вывод об отсутствии единой методологии научного познания, в области дидактики в том числе. Постмодернизм задает наукам об образовании вектор выхода за рамки жестких структур линейного видения процесса обучения в мир бесконечного изменения и вариативности. При этом мы понимаем, что дидактика не может в полной мере исходить из постмодернистского концепта, это приведет к отрыву от реальности, регламентированной социальным заказом и образовательными стандартами. В то же время и полностью игнорировать постмодернистские проекты тоже не получится — отрицать волатильность социальных стратегий в XXI веке уже невозможно в силу ее очевидности. И разрешение этого противоречия на данный момент лежит в области, скорее, постакадемического дискурса (прикладного, ориентированного на решение актуальных на данный момент задач), чем академического (фундаментального).

Возникновение термина «новая дидактика», на наш взгляд, является отражением дефицита эффективно работающих на современном этапе инструментов классической дидактики. Традиционные, теоретически обоснованные, технологически многократно апробированные методы все чаще дают сбой в решении насущных проблем организации процесса обучения: когнитивных изменений современного обучающегося, поколенческих противоречий в этике и нормативистике учебного взаимодействия, снижения роли учителя как посредника между ребенком и миром информации, конкуренции школы с открытыми образовательными платформами и интернет-ресурсами, влияния интернет-коммуникации на социализацию личности, процессы воспитания и обучения школьников.

Действительно, поиск новых дидактических решений сегодня ведется очень интенсивно и в различных направлениях. Современные дидактические решения, по мнению И. М. Осмоловской, связаны:

- 1) с изменением психологии восприятия, переработки и исполь-

зования информации современными детьми;

2) с полной погруженностью процесса обучения в информационное пространство;

3) с проблемами мотивации учения, когда старые стимулы не срабатывают;

4) с необходимостью формирования у учащихся действенных знаний, т.е. знаний, которые «не лежат в памяти мертвым грузом», а успешно применяются, что в дидактике связывается с формированием компетентности, т.е. способности учащихся применять усвоенные знания для решения возникающих проблем различного вида [4].

В такой ситуации, когда новые решения нужны «здесь и сейчас», фундаментальные дидактические исследования теряют свое значение. Постакадемический синдром «новой дидактики» заключается в ее гипертрофированной практикоориентированности: «новая дидактика» не ищет закономерности, полагая, что классическая дидактика их уже все открыла, она нацелена на проблемно-ориентированный научный поиск, так или иначе преследующий практический результат. На смену методологически обоснованным, аналитически прозрачным фундаментальным теоретическим схемам приходят «черные ящики», не отражающие экспликацию каузальных связей, столь необходимую для академической науки [2, с. 213].

Акцент на накопление эмпирического знания объясним и допустим на постакадемическом этапе, но согласимся с С. В. Ивановой в том, что «практика не должна оценивать и осмыслять сама себя, это замкнутый круг, из которого трудно вырваться к широким обобщениям, к общему — из частного» [1, с. 8]. Поэтому вектор теоретического анализа, осмысления и объяснения появляющихся дидактических решений представляется нам наиболее перспективным в развитии «новой дидактики». При этом мы сознательно используем термин «дидактические решения» как максимально обобщенный, осознавая, что новая дидактика общего образования находится как раз на этапе хаоса альтернатив. Под дидактическим решением в наших исследованиях понимается авторское решение значимой дидактической проблемы, содержащее описание стратегии и последовательности действий педагога и обучающихся для достижения запланированного образовательного результата.

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского является координатором проекта федерального учебно-методического объединения высшего образования «Образование и педагогические науки» — межвузовского исследовательского центра «Новая дидактика». Работая в направлении выявления и поиска новых дидактических решений, мы периодически получаем упреки

в излишней прагматичности. Действительно, одной из задач данного проекта является аккумуляция новых дидактических решений, сбор лучших практик, их осмысление и популяризация. Да, сейчас эта задача является центральной, но это совершенно не значит, что она финальна. Следующий этап — это обобщение накопленного эмпирического материала, его дидактический анализ, выявление условий применения. И это уже подходы академической науки, требующие консолидации усилий профессионально-педагогического сообщества.

Анализ трехлетнего опыта работы МИЦ «Новая дидактика» позволяет констатировать существенное различие между установками ученых, ориентированных на традиционные, классические ценности и цели чистой науки, и широкой части профессионального педагогического сообщества, ориентированного на получение прикладных результатов. Это подтверждает вывод, ранее опубликованный В. Г. Федотовой, что у этих сообществ «сложились разные гносеологические ориентиры и нормы, они очень по-разному представляют себе результаты научного поиска» [5, с. 93]. Анализируя отклики слушателей на вебинары теоретического и методологического характера, мы констатируем, что самым частым вопросом является вопрос «как это применить?». А обратная связь на презентацию эффективного практического опыта содержит элементы критики с позиций отсутствия опоры на ранее проведенные исследования. В связи с этим центральной задачей межвузовского исследовательского центра на данный момент является задача создания пространства коммуникативной целостности дидактических исследований. Для этого накопленный эмпирический опыт необходимо перевести в формат «кейсов», готовых для анализа, зафиксировать существующие инновационные практики в формате баз данных. Также перспективной представляется задача составления глоссария новых дидактических понятий, т.к. анализ содержания вебинаров проекта свидетельствует о дефинитивной неопределенности современных дидактических исследований. При этом мы движемся не только в направлении фундаментализации исследований в области новой дидактики, нам представляется важным и популяризация существующего академического знания. Что же касается названия проекта — «Новая дидактика», то он ни в коем случае не связан с отрицанием традиционных дидактических подходов. Следуя постулату, обоснованному И. М. Осмоловской [3, с. 37], мы обращаемся к уже наработанному в классической дидактике, адаптируя ее концепты к современным условиям.

*Исследование проведено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00077-21-02 на выполнение*

*научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров».*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Иванова С. В.* Дидактический концепт в эпоху постмодерна // Ценности и смыслы. 2015. № 3 (37). С. 6–13.
2. *Кисель Н. К.* Постакадемический тренд в современной философии науки // Философия и социальные науки в современном мире: мат-лы междунар. науч. конф. к 30-летию фак-та философии и соц. наук БГУ, Минск, 26–27 сент. 2019 г. Минск: БГУ, 2019. С. 210–214.
3. *Осмоловская И. М.* Инновационный потенциал классической дидактики // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов. Междисциплинарный дискурс: сб. ст. всерос. конф. с междунар. участием/ под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. С. 36–41.
4. *Осмоловская И. М.* Учебники нового поколения: поиск дидактических решений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 45–53.
5. *Федотова В. Г.* Соотношение академической и постакадемической науки как социальная проблема. М.: ИФРАН, 2015. 204 с.

**Макоτροва Г. В.**

Белгород, Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет

## ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДОСТИЖЕНИЙ НЕЙРОНАУК

**Аннотация.** Автор показывает движение в школьном обучении к практике, в которой доминирует исследовательская деятельность учеников; рассматривает ряд тенденций, которые, в соответствии с принципом антропологизма, обеспечивают в обучении реализацию идей целостности, культуротворчества, системогенеза. Использование достижений нейронаук обеспечило создание автором когнитивно-дидактических основ развития исследовательского потенциала школьников, определение ряда перспективных проблем для дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** исследовательский потенциал, обучение школьников, целостность, культуротворчество, творческое саморазвитие, нейронауки

Обучение в условиях реализации нового образовательного стандарта ведет к появлению моделей обучения, в которых доминирует исследовательская деятельность школьников. Но переход педагогов к реализации исследовательского обучения протекает непросто. Так, появление новых форм обучения в связи с активным использованием цифровых технологий далеко не всегда ведет к изменениям в формулировке учителями целей их использования, ожиданию педагогами новых образовательных результатов. Практика современного школьного обучения при реализации нового образовательного стандарта требует ухода от распространенного в учительской среде рецептурного подхода к педагогическим разработкам, серьезной подготовки учителей к освоению и использованию дидактических теорий и концепций; осмыслению ими того, как представленные в них теоретические положения соотносятся с современными достижениями в области нейронаук (нейробиологии, нейрофизиологии и др.), к которым они проявляют высокий интерес. Невысокий уровень освоения педагогами дидактических концепций, их психологических и психофизиологических оснований ведет к некорректной интерпретации исследований в области нейронаук, порождает у них известные неверные представления, так называемые «нейромифы» (чрезмерное толкование полушарной специализации, учет так называемых критических для обучения периодов, соответствующих синаптогенезу, преувеличение роли ведущего канала восприятия и переработки

информации и др.), которые детально представлены в исследованиях ученых [2]. Поэтому все чаще ученые говорят о необходимости повышения дидактической компетентности студентов педагогических специальностей вузов и колледжей, интереса российских педагогов к проблемам дидактики, роста внимания педагогов к зарубежным и российским дидактическим исследованиям.

Для перестройки педагогического мышления, появления нового прогрессивного шага в деятельности педагогов требуется глубокое осмысление ими путей реализации ведущих идей обучения, дидактическое понимание развивающей функции обучения. Она реализуется в контексте принципа антропологизма как дидактическое обеспечение движения от обучающегося как человека, как биопсихосоциокультурного существа, к его возможностям в познании нового. Следование принципу антропологизма в построении процесса обучения означает осуществление коренного изменения практики обучения школьников, движения от доминирования обучения, в котором познание школьников происходит в форме усвоения, к обучению, в котором ведущей формой познания становится форма исследования. При реализации в обучении познания в форме усвоения ученик движется от незнания к знанию и является или субъектом действий, или субъектом деятельности. Организация процесса познания школьников в форме исследования обеспечивает движение ученика от целого к целому: от лично значимого для него вопроса, который возникает на границе «знаю» — «не знаю», к поиску ответа на него и постановке нового вопроса. В таком обучении как раз и происходит тесная взаимосвязь между учебными заданиями на учебном занятии, между урочными и внеурочными учебными занятиями.

В фокусе особого внимания учителя в исследовательском обучении становится динамика развития такого системного личностного образования, как исследовательский потенциал школьников, так как исследовательская деятельность школьников понимается им как фундаментальная функция живого организма. В предшествующих научных разработках исследовательский потенциал обучающихся соотносился с опытом поисковой деятельности в обучении (И. В. Клещева, А. В. Торхова, Н. Н. Шестернева и др.). Нами он рассматривается в контексте принципа антропологизма как дидактический феномен, так как в его сущностных признаках наряду с опытом познания в обучении присутствует опыт познания, который возник за рамками учебного процесса, имеющиеся у школьника чувственно-наглядные образы, направленность на познание себя, других и мира. Рассмотрение каждого из его показателей, раскрывающих критерии его оценки (мотивацию к исследованию, технологическую готовность к исследо-



ванию, научный стиль мышления, творческую активность) в терминах универсальных учебных действий, делает возможным осуществление учителем его целенаправленного проектирования и оперативной диагностики, а разработанный нами целый пакет диагностических материалов, в том числе цифровых, обеспечивает возможность мониторинга его проявлений и приращений в деятельности учителя и управленцев.

Развитие исследовательского потенциала школьников рассматривается нами как процесс сопровождения учителем их творческого саморазвития при постижении ими на разных уровнях сложности в информационно-образовательной среде себя, других, мира в ходе движения от общего целостного к более конкретному, точному пониманию реальности, от культууроосвоения к культуротворчеству. В контексте выделенных идей целостности, культуротворчества и системогенеза, представляющих реализацию принципа антропологизма в обучении, проведенные нами исследования позволили определить тенденции движения школьной практики обучения к исследовательскому обучению. В соответствии с каждой из названных идей к ведущим тенденциям в развитии исследовательского потенциала мы отнесли: тенденцию детерминации ценностей и смыслов школьников; тенденцию дидактического обеспечения взаимосвязи и преемственности занятий в условиях интеграции урочной и внеурочной деятельности учеников; тенденцию планомерного, последовательного усложнения познавательной деятельности в развитии исследовательского потенциала школьников.

Созданные когнитивно-дидактические основы развития исследовательского потенциала школьников на основе данных нейронаук и психологии включают следующие составляющие: обоснование соответствия единства освоения обучающимися содержания, культуротворческой познавательной деятельности и творческой самореализации ключевым психофизиологическим закономерностям, а также соответствия психологическим механизмам развития исследовательского потенциала личности, к которым относятся системный, конкретный, личностный, социально-психологический; средства оценки эмоционального отношения школьников к выполняемым действиям и содержанию, с помощью которых обеспечивается проектирование и осуществление перехода школьников в познании от общего целостного содержания к более конкретному, от культууроосвоения к культуротворчеству; личностные характеристики школьников, которые при актуализации обеспечивают успешность исследования; личностные характеристики школьников, позволяющие успешно реализовать информационно-коммуникационное сопровождение творческого саморазвития личности в случае их актуализации или самоактуализации.

Нами сделан вывод о том, что для приращения дидактического знания особую значимость имеют следующие разработки отечественных и зарубежных ученых: теория функциональных систем, системная концепция интегративной деятельности нейрона (П. К. Анохин); гиперсетевая теория мозга (К. В. Анохин); теория отбора групп нейронов (Дж. Эдельман), системно-эволюционная теория (В. Б. Швырков); психофизиологические закономерности научения, теоретические положения, представляющие комплементарность культуроспецифичных типов познания, единая концепция сознания и эмоций (Ю. И. Александров); теоретические представления о системном квантовании процессов жизнедеятельности (К. В. Судаков); разработка «зеркального механизма» понимания, эмпатии, подражания (Дж. Риззолатти).

Чтобы уменьшить риски прямого экстраполирования достижений нейронаук в дидактические разработки, считаем необходимым обратить особое внимание ученых-дидактов и практиков на достижения современной психофизиологии, в которой находится область, содержащая общее поле научных поисков с нейронауками и образованием. Использование системной психофизиологии связано с тем, что научение, системогенез, модификация индивидуального опыта является ее центральной темой, а междисциплинарная системно-эволюционная парадигма активно применяется в выявлении закономерностей научения [1].

Базовыми для организации и изучения исследовательского обучения положениями являются следующие: нейроны образуют гиперсеть и обладают системной специализацией; активация нейронов всегда предрезультатна; существует культуроспецифичность и социальная обусловленность когнитивных процессов; тип обучения меняет функционирование мозга и его морфологию; при освоении в обучении нового происходит аккомодационная реконсолидация нейронов; число нейронов увеличивается в несколько раз при этапности обучения; сознание и эмоции характеризуют разные, но одновременно актуализируемые уровни системной организации поведения.

Исходя из наличия высокого интереса студентов педагогических специальностей и учителей к результатам исследований в области нейронаук, следует при освоении ими дидактических разработок соотносить новизну полученных дидактических результатов с данными когнитивных исследований. В практике работы лаборатории инновационных педагогических технологий кафедры педагогики нашего университета для освоения учителями дидактического знания, в котором представлено использование достижений нейронаук, а также для его популяризации проводятся открытые лекции в рамках проекта #Лекторий@minprosvet, которые размещаются в социальной

сети «ВКонтакте»; дистанционные заседания междисциплинарного дискуссионного клуба «Инсайт» с приглашением ученых из разных образовательных организаций РФ; круглые столы с участием ученых, учителей и студентов вуза; исследования с участием ученых, учителей и студентов.

Для совершенствования исследовательского обучения мы выделили вопросы, поиск ответов на которые может быть осуществлен с использованием достижений в области нейронаук, а также в условиях междисциплинарных поисков. Среди них наиболее интересными, на наш взгляд, являются следующие:

- какой зарубежный опыт может быть использован в исследовательском обучении школьников в России?
- какова специфика развития исследовательского потенциала школьников на каждом этапе культурогенеза?
- как в развитии исследовательского потенциала школьников использовать интегративное содержание?
- как в процессе поисковой познавательной деятельности меняется эмоционально-ценностное отношение школьников к содержанию?
- как конструировать дидактический модуль в цифровой информационно-образовательной среде на основе доминирующей мотивации школьников?
- каковы педагогические условия сопровождения саморегуляции школьников в познании?
- как использовать текст для формулирования вопросов школьниками?
- когда следует опираться на сукцессивный, а когда на симультанный способ восприятия информации?
- что ведет к снижению школьной тревожности в познании?

Обращение к быстро растущему потоку знаний в области нейронаук позволит не только значительно повысить научную результативность проектируемых дидактических исследований, но и снять целый ряд вопросов о необходимости их репликации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров Ю. И. Психофизиологические закономерности научения и методы обучения // Психологический журнал. 2012. № 33 (6). С. 5–19.
2. Костромина С. Н., Бордовская Н. В., Искра Н. Н. и др. Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 4. С. 61–70.

**Крылова О. Н.**

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ОБНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** Рассматривается проблема влияния взаимодействия теории и практики на обновление профессионального тезауруса педагогов. Обосновывается тенденция вариативной активности науки и практики в ситуациях взаимодействия и тенденция актуализации механизмов «трансформации» и «традициогенеза» во взаимодействии теории и практики через ускорение обновления теории и усиление влияния практики.

**Ключевые слова:** профессиональный тезаурус педагогов, взаимодействие теории и практики, тенденции, механизм «традициогенеза», механизм «трансформации»

Проблема обновления профессионального тезауруса педагогов является актуальной для современного образования. Активные изменения, происходящие в науке и практике, влияют на свод понятий, которые осмысливает и применяет педагог. Различные модели взаимодействия теории и практики образования по-разному влияют на профессиональный тезаурус педагогов.

Каковы же современные подходы к взаимодействию теории и практики образования? Дж. Бигс сформулировал, например, родительскую и параллельную модель взаимодействия. При родительской модели научно-педагогический тезаурус постепенно внедряется в образовательную практику. А при параллельной — практика и теория образования развиваются параллельно и независимо. В целом ряде работ отмечены некоторые причины дистанцирования образовательной практики от теории, предложены стратегии усиления их взаимодействия: создание сети научных школ по профессиональному развитию педагогов, организация исследовательской деятельности педагогов-практиков и др.; выделен парадигмальный характер взаимодействия теории и практики.

Среди современных отечественных исследований следует отметить подход Омского научного центра РАО к классификации ситуаций взаимодействия науки и практики, рассматривающий уровневую модель взаимодействия, включившую наивысший уровень науки — уровень методологического знания — уровень теории. В рамках этой

модели теория взаимодействует с разными уровнями практики: от уровня использования имеющихся рекомендаций, пособий, через использование элементов нововведения, через создание инновационных разработок к созданию авторской методики (технологии). В результате складываются «три группы ситуаций взаимодействия, которые соотносятся с определенными уровнями практики и распространяются на все уровни науки:

- ситуации «обобщение» характерны для уровня практики по созданию авторской методики (технологии) и всех уровней теории;
- ситуации «взаимообогащение» — для уровня создания инновационных разработок практиками и всех уровней науки;
- ситуации «внедрение» — для уровней использования элементов нововведений и образцов имеющихся рекомендаций, пособий, разработок и всех уровней науки.

Таким образом, была сформулирована тенденция вариативной активности науки и практики в ситуациях взаимодействия. Согласно этой тенденции, в зависимости от уровней, задач взаимодействия активность науки и практики может быть выражена в различных ситуациях: «обобщения», «внедрения», «взаимообогащения».

Также нами была зафиксирована тенденция актуализации механизмов «трансформации» и «традициогенеза» во взаимодействии теории с присущими ей чертами традиции и практики, содержащей черты инновации, через ускорение обновления теории и усиление влияния практики.

Механизм «трансформации» представляет собой обновление традиций, которое происходит через проявление их новых характеристик при соприкосновении с инновациями. Механизм «традициогенеза» проявляется в возникновении новой традиции при затухании старой, посредством сотрудничества традиций и инноваций.

Данные тенденции можно наблюдать, исследуя влияние взаимодействия педагогической теории и практики на обновление профессионального тезауруса педагогов. Для этого в рамках выполнения гранта РФФИ был использован метод анкетирования и использовались следующие диагностические методики:

- методика «54 понятия» (2 вопроса, 278 ответов);
- методика «Близкое понятие» (7 вопросов, 202 ответа);
- методика «Купюры» (4 вопроса, 202 ответа).

В апреле-мае 2021 года был проведен сбор мнений учителей на базе государственных общеобразовательных школ Российской Федерации и Республики Беларусь. В опросе приняли участие 278 человек, из них граждане Российской Федерации — 83,8 % и граждане Республики Беларусь — 16,2 %.

В данной работе подробнее остановимся на результатах, полученных в ходе анализа методики «54 понятия» (автор О. Н. Крылова). Педагогам были предложены 54 педагогических понятия, входящих в разные кластеры педагогического словаря [1].

Учителям предлагалось определить степень своего владения ими, используя три варианта ответа:

- использую термин;
- использую и понимаю смысл;
- использую и могу объяснить своими словами.

Понятиями-лидерами, которые, по мнению педагогов, они могут объяснить, стали: групповая работа (57,7%), учебный материал (53,5%), воспитание (50,7%), учебная мотивация (49,6%), образование (48,2%), ответственность (47,8%), социализация (47,1%), качество образования (46%).

Данные понятия в целом можно отнести к «традиционным». Они входят в так называемое ядро терминосистемы педагогической науки — круг понятий, закрепленных в базовых научных источниках — монографиях, научных статьях, учениках и учебных пособиях.

Лидерами понятий, которые, как считают педагоги, они используют и смысл которых понимают, но не могут объяснить, поскольку не указали третий вариант ответа, стали: цифровая трансформация образования (24,8%), образовательный контент (25,1%), образовательная коммуникация (25,5%), индивидуализация (25,1%), цифровая образовательная среда (29,8%), смешанное обучение (25,5%), инновационные технологии (26,7%), гуманитарные технологии (26,7%), электронное обучение (26,9%).

Однозначного объяснения этому результату нет, но можно предположить, что еще не сформировался глубокий уровень осмысления данных понятий, притом что в практику образования, особенно в период пандемии, они массово вошли очень внезапно, для многих состоялось быстрое погружение. Но требуется время, чтобы пришло истинное осмысление понятий.

Методика «54 понятия» предполагала также, что педагоги дадут определения ряда понятий, выбрав их самостоятельно из предложенного списка.

Интересным моментом в ходе исследования следует отметить готовность педагогов давать определения ряда понятий, характеризовать их сущность, при этом значительная часть учителей на фоне интереса к выбранным понятиям демонстрировала неумение вычленить их сущностные характеристики, испытывала серьезные затруднения при формулировке определений.

К часто формулируемым педагогами определениям понятий можно

отнести следующие: универсальные учебные действия, тьютор, цифровая трансформация образования, перевернутый класс, педагогическое взаимодействие, образовательная коммуникация, индивидуальный образовательный маршрут, педагогическое мастерство и т.п.

Проведенный анализ показал, что педагоги выбирают для определения те понятия, которые имеют непосредственное отношение к их деятельности, формам, приемам обучения: групповая работа, перевернутый класс; понятия, которые используются в последние годы в документах федерального, регионального уровня: универсальные учебные действия, тьютор, смешанное обучение. Некоторые из них достаточно давно присутствуют в педагогическом обиходе, но в настоящее время приобрели новое звучание, наполнились новыми конкретными смыслами: групповая работа, индивидуальный образовательный маршрут, педагогическое взаимодействие, педагогическое мастерство, что соответствует тенденции актуализации механизма «трансформации» во взаимодействии теории и практики.

Ряд этих понятий недавно вошли в педагогический обиход и имеют нарастающую частотность употребления в последнее время — цифровая трансформация образования, образовательная коммуникация и т.п.

Из этого следует, что практика быстро откликается на новые идеи теории, которые еще не разработаны, но активно используются педагогами в последнее время, однако педагоги ориентированы на те понятия, которые касаются непосредственно их деятельности; на активность включения этих понятий в профессиональный тезаурус педагогов оказывает влияние государственная политика в области образования и связь с социокультурной ситуацией.

Полученные данные позволяют подтвердить наличие двух тенденций взаимодействия теории и практики образования в аспекте обновления профессионального тезауруса педагогов и констатировать, что современный этап взаимосвязи теории и практики образования характеризуется влиянием практики на теорию образования, метафорически наблюдается превращение «кабинетной педагогической науки в полевую прикладную науку».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даутова О. Б., Вершинина Н. А., Ермолаева М. Г. и др. Педагогический словарь. Новейший этап развития терминологии. СПб.: КАРО, 2020. 328 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

*Ляшко Л. Ю.*

*Обнинск, Общероссийская общественная Малая академия наук «Интеллект будущего»*

*Левицкий М. Л.*

*Москва, Российская академия образования*

### СИСТЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИИ»

**Аннотация.** В статье рассматривается содержание Национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» как сетевой образовательной программы выявления и поддержки интеллектуально одаренных детей, которая реализуется Общероссийской общественной Малой академией наук «Интеллект будущего».

**Ключевые слова:** интеллектуально одаренные дети, конкурсы, олимпиады, рейтинги достижений, повышение квалификации педагогов

Развитие человеческого потенциала является приоритетной целью инновационного развития России. Национальная образовательная программа «Интеллектуально-творческий потенциал России» как сетевая образовательная программа решает задачу развития потенциала одаренных детей и педагогов России через структурные элементы Малой академии наук (МАН) «Интеллект будущего»: субъектные детско-взрослые сообщества — отделения МАН, научные объединения учащихся (НОУ).

Организация «Интеллект будущего» работает в сфере образования с 1985 года, сначала как Обнинское научное общество учащихся, с 1995 года как Межрегиональная детская научная творческая общественная организация «Интеллект будущего», с 2006 года как Общероссийская детская общественная организация «Общественная Малая академия наук „Интеллект будущего“».

МАН «Интеллект будущего» уже много лет реализует Национальную образовательную программу «Интеллектуально-творческий потенциал России».

В рамках программы предложены и эффективно внедрены:



1. Система организации конкурсов, олимпиад, конференций для учащихся с первого по одиннадцатый класс.

Организация «Интеллект будущего» совместно с некоммерческим партнерством «Центр развития образования, науки и культуры „Обнинский полис“» и научно-образовательным центром «Росинтал» ежегодно проводит всероссийские конкурсы, олимпиады, конференции, турниры и другие проекты для учащихся с первого по одиннадцатый класс, в них участвуют представители из всех 85 субъектов Российской Федерации и ряда зарубежных стран. Каждый год в рамках программы проходит более 200 конкурсов, свыше 30 всероссийских мероприятий (конференций, турниров, фестивалей, форумов) в очном или онлайн-формате. В программу вовлечено свыше трех тысяч учебных заведений России из более чем двух тысяч городов и сел.

Финальными всероссийскими событиями, организуемыми в Обнинске, являются:

- для учащихся 1–4 классов — конференция «Юный исследователь»;
- для учащихся 5–8 классов — конференция «Шаги в науку»;
- для учащихся 9–11 классов — конференция «Юность. Наука. Культура»;
- для учащихся 10–11 классов и студентов ссузов — конференция «Научный потенциал — XXI»;
- для учащихся из сельской местности и малых городов — конференция «Будущие Ломоносовы».

Кроме того, проводится ряд региональных конференций в Санкт-Петербурге, Новосибирске, Калуге, Мурманске, Златоусте и т.д.

2. Информационно-компьютерная система общероссийских рейтингов достижений учащихся, педагогов и организаций — участников сетевой программы.

По итогам участия в проектах Национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» реализуется общероссийская система достижений, которая предназначена для стимулирования познавательной активности обучающихся, привлечения учащихся из разных регионов России к интеллектуально-творческим конкурсам, конференциям, турнирам, фестивалям, для вовлечения их в исследовательскую, изобретательскую и иную творческую деятельность.

За участие в любом конкурсном проекте программы (заочном конкурсе, конференции, турнире и т.д.) начисляются рейтинговые баллы. Рейтинговые баллы, полученные каждым участником программы, суммируются с нарастающим итогом.

В зависимости от общей суммы набранных рейтинговых баллов (за весь период участия в конкурсах) каждому участнику програм-

мы (учащемуся) присуждаются определенные звания: «Искатель», «Эрудит», «Знаток», «Талант», «Интеллектуальный лидер», «Интеллектуальный чемпион». Каждое звание имеет три ранга: *базовый, высший, элитный*.

По итогам каждого учебного года формируется список ста лучших участников общероссийского рейтинга, получивших за учебный год наибольшее количество рейтинговых баллов (занимающих сто верхних строчек рейтинга), — сто лучших учащихся, сто лучших педагогов и сто лучших образовательных организаций. Списки публикуются в сборнике «Ими гордится Россия». Участникам, вошедшим в этот список, высылается специальный сертификат, подтверждающий, что они вошли в число ста лучших в рамках программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» по итогам учебного года.

### 3. Система повышения квалификации педагогов.

В рамках программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» проводятся многочисленные курсы повышения квалификации, педагогические семинары, вебинары, дистанционные курсы.

Ежегодно проводятся форумы и фестивали для педагогов: Всероссийский педагогический фестиваль «Современное образование: опыт, инновации, перспективы», Всероссийский онлайн-форум «Образование: взгляд в будущее», Всероссийский форум «Образовательный потенциал России», Всероссийский форум «Педагогическая инициатива» и другие.

Ежегодно проводятся конкурсы для педагогов: «Образование: взгляд в будущее», «Педагогический совет», «Образовательный потенциал России», «Траектория педагогического мастерства» и другие.

Следует отметить, что общая тенденция конкурсов заключается в направленности практической деятельности на активизацию и поддержку творческих инициатив обучающихся, вовлечение их в поисковую, исследовательскую, изобретательскую и иную творческую деятельность в различных областях науки, техники, культуры. Важным моментом является и популяризация интеллектуально-творческой деятельности обучающихся, привлечение общественного внимания к сохранению и развитию интеллектуального потенциала общества.

Конкурсные работы подтверждают мысль о том, что только инициативный, развивающийся учитель сможет воспитать творческую созидательную личность, сможет раскрыть и развивать таланты, способности, одаренность в детях.

Учителя отмечают, что для них участие в педагогических курсах — это:

- возможность проанализировать свой опыт и повысить квалификацию;

- получение сертификатов Национальной образовательной программы для пополнения портфолио и представления их для аттестации;
- независимая экспертиза экспертов российского уровня;
- возможность публикации своих методических разработок в официально зарегистрированном электронном журнале «Академиан», получение сертификатов о публикации;
- возможность постоянно учиться, обсуждать с коллегами новые тренды в образовании, узнавать новые подходы в работе с учащимися.

Деятельность организации «Интеллект будущего» как организатора программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» высоко оценивают и признают на государственном уровне:

- разработчики и организаторы программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» удостоены Премии Правительства Российской Федерации в области образования;
- решением Президиума Российской академии образования от 22.05.2019 одобрен опыт Общероссийской Малой академии наук «Интеллект будущего» по отбору лучших практик исследовательской и проектной деятельности в регионах Российской Федерации;
- в решении по итогам круглого стола комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре от 14.03.2019 на тему «Проблемы и перспективы создания национальной системы поддержки исследовательской и проектной деятельности учащихся» была отмечена важная роль Общероссийской общественной организации «Малая академия наук „Интеллект будущего“» в развитии системы исследовательской и проектной деятельности обучающихся;
- организация «Интеллект будущего» входит в Федеральный реестр молодежных и детских общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой в соответствии с Федеральным законом от 28.07.1995 № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»;
- организация неоднократно удостоивалась Президентских грантов. Только в 2021 году МАН «Интеллект будущего» реализует два проекта, которые проводятся с использованием гранта Президента Российской Федерации, предоставленного Фондом президентских грантов: «Научный потенциал России: создание социального лифта для юных исследователей» и «Траектория развития: вовлечение младших школьников в исследовательскую и проектную деятельность».

Общероссийская Малая академия наук «Интеллект будущего» постоянно ищет новые форматы работы с учащимися и с педагогами. В последние два года расширен спектр дистанционных проектов.

Появились профильные дистанционные турниры по математике, русскому языку и биологии, которые включают задания по предмету и общеразвивающие задания. Для педагогов впервые проведена командная профессиональная онлайн-игра «Созидатели будущего», в рамках которой педагоги учились в игровой ситуации создавать исследовательские игры.

Малая академия выступает как серьезный образовательный ресурс. Эксперты постоянно готовят обучающие дистанционные курсы, проводят актуальные вебинары. Для педагогов в регионах России это возможность повысить квалификацию, встретиться с коллегами, обсудить перспективы.

По итогам деятельности можно утверждать, что сетевая образовательная программа «Интеллектуально-творческий потенциал России» эффективно решает задачу развития потенциала одаренных детей России, выявляя их и привлекая к исследовательской и проектной деятельности.

Клепиков В. Н.

Обнинск, Общероссийская общественная Ма-  
лая академия наук «Интеллект будущего»

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В дополнительном образовании России создана система последовательной, непрерывной и дифференцированной подготовки учащихся в сфере проектно-исследовательской деятельности с первого по одиннадцатый классы, в ходе которой учащиеся целенаправленно приобретают, совершенствуют и используют метапредметные компетенции, а также накапливают и отслеживают свои успехи в рейтинге творческих достижений, которые они смогут использовать при поступлении в высшие учебные заведения.

**Ключевые слова:** метапредметные компетенции, проектная и исследовательская деятельность учащихся, интеграция основного и дополнительного образования, сетевое взаимодействие

Формирование метапредметных компетенций как приоритетное направление заявлено в федеральном государственном образовательном стандарте. В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы говорится, что метапредметные результаты включают «освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [1].

Исследования и разработки по проблеме формирования метапредметных компетенций в российском образовании на данный момент кристаллизуются в три этапа. В советский период разработаны методологические основы метапредметного образования (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Г. П. Щедровицкий и др.).

В начале XX века рассматривались прикладные аспекты внедрения метапредметного образования в школе (А. Г. Асмолов, Ю. В. Громыко, А. В. Хуторской и др.).

В современный период рассматриваются интегративные и междисциплинарные аспекты метапредметного образования, в частности исследуется и актуализируется потенциал дополнительного образования (В. П. Голованов, Е. Б. Евладова, Л. И. Маленкова и др.).

Практика проведения научно-практических конференций и сопутствующих мероприятий на базе МАН «Интеллект будущего» показала, что около 70 % детей недостаточно уверенно владеют ме-

тапредметными компетенциями. Это говорит о том, что остается разрыв между школьными «знаниями — умениями — навыками» (ЗУН) и метапредметными компетенциями (МК), продуктивное и целенаправленное формирование которых требует использования ресурсов дополнительного образования.

Наблюдения показывают, что погружение в проектно-исследовательскую деятельность должно осуществляться постепенно, с учетом возрастных особенностей детей и их индивидуальных различий. Соответственно, актуализируются и разрабатываются особые подходы, методологические требования (научный аппарат), методическая база, образовательные продукты. Например, начальная школа начинает с мини-проектов, мини-исследований, мини-экспериментов, мини-продуктов, они несколько иначе формулируют проблему и гипотезу исследования, имеют другой объем работы и т.д. Поэтому возникла идея использовать систему расширенного сетевого взаимодействия (вебинары, форумы, конференции, тренинги, семинары, турниры, конкурсы, проектно-исследовательские занятия, online-консультации, курсы повышения квалификации и т.д.) для формирования метапредметных компетенций школьников, исходя из ресурсов основного и дополнительного образования, с привлечением представителей научного-педагогического сообщества (ученые РАО, преподаватели университетов, ученые-практики из исследовательских институтов, аспиранты, студенты, педагоги-новаторы и т.д.).

Формирование метапредметных компетенций учащихся будет эффективным, если соблюдены следующие условия:

- формирование осуществляется в процессе последовательной и непрерывной проектно-исследовательской деятельности, учитывающей индивидуальные и возрастные особенности учащихся;
- формирование осуществляется в системе расширенного — всероссийского и регионального — сетевого образовательного онлайн- и офлайн-взаимодействия, участники которого активно делятся своим опытом и проводят интерактивные мероприятия;
- разработано и внедрено научно-методическое сопровождение, включающее находки и ресурсы основного и дополнительного образования;
- внедрена компетентностная модель, включающая в себя блок метапредметных компетенций, необходимых для продуктивного образования и жизни в современном мире.

К метапредметным мы относим те компетенции, которые необходимы для плодотворной проектно-исследовательской деятельности и жизни в современном обществе: моделирование, проектирование, регулирование, целеполагание, доказательство, проблематизирование,

рефлексиование, комбинирование, критическое мышление, планирование, регулирование, исследование, контролирование, понимание, коммуницирование, прогнозирование и др.

В ходе проектной и исследовательской деятельности учащийся осваивает пять взаимосвязанных уровней: самоидентификация, самоактуализация, самоопределение, самосовершенствование, самореализация. Во-первых, он выявляет мотивацию, предпочтения, профильный интерес и тем самым идентифицирует себя с научным образом жизни, во-вторых, актуализирует свои задатки, способности, знания, умения и навыки, в-третьих, определяет и осознает себя в качестве исследователя, способного к получению реальных инновационных результатов, в-четвертых, выстраивает и осуществляет индивидуальную образовательную траекторию, развивая свои задатки, способности и эвристические компетенции, в-пятых, творчески реализуется в ходе создания личных образовательных продуктов.

Во внедряемом проекте проводится следующая компетентностная иерархия: «знания — умения — навыки» (ЗУН), «универсальные учебные действия» (УУД), «метапредметные компетенции» (МК). Внедряемый проект нацелен на постепенный, непрерывный и дифференцированный переход к метапредметным компетенциям.

Механизм интеграции работает на основе «принципа дополненности» и способствует объединению отдельных составляющих целостного образовательного процесса:

1. интеграции основного и дополнительного образования,
2. сопряжению процессов обучения, воспитания, развития, социализации,
3. синтезу гуманитарных и естественно-математических знаний,
4. интеграции интеллектуальных, этических и эстетических ценностей, исходя их триады «Истина — Добро — Красота» (аксиологическая интеграция),
5. синтезу общеучебных и профильных знаний и компетенций.

В результате реализации проекта «Формирование метапредметных компетенций учащихся на базе МАН „Интеллект будущего“» ожидаются следующие эффекты:

- повышение активности участия учащихся и их научных руководителей в мероприятиях, проводимых МАН «Интеллект будущего»;
- улучшение качества научно-исследовательских и проектных работ учащихся;
- повышение уровня профессионализма педагогов и научных руководителей;
- достижение учащимися и их руководителями метапредметного уровня современного образования;

- внедрение механизмов расширенного сетевого взаимодействия и создание информационно-коммуникационного образовательного пространства;
- создание банка учебно-методических и технологических материалов для поддержки учащихся и начинающих научных руководителей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 15.09.2021).



*Передерина Л. А.*

*Республика Хакасия, Усть-Абаканский р-н,  
МБОУ «Калининская СОШ»*

## ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В статье представлен опыт организации внеурочной деятельности. Научно-практическая конференция становится оптимальной формой для первого исследовательского опыта и проектной деятельности младших школьников. Включение в данную работу учит детей работать в коллективе, позволяет обеспечить процесс приобретения социального опыта, что в целом повышает мотивацию школьников к обучению.*

***Ключевые слова:** научно-практическая конференция, внеурочная деятельность, профессиональная компетентность, первая учебно-исследовательская работа, проектирование, младший школьник*

Школа — это самая удивительная лаборатория, потому что в ней создается будущее. Задумываясь над этим, мы понимаем, что это во многом зависит от нашей работы. Учитель соединяет в себе столько профессиональных качеств — он и ученый, и предметник, и классный руководитель, и организатор, и психолог.

Успех образования зависит от личности учителя, его творческого потенциала, общекультурной подготовки и профессиональной компетентности.

Анализ собственного педагогического опыта показал, что учитель — это основная фигура при реализации на практике основных нововведений. Для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности, желанием добиваться успеха в своей деятельности.

Важнейшей характеристикой профессиональной компетентности является «направленность на ребенка». Педагогическая направленность учителя на ребенка преследует цель выработать у ученика мотивацию учения, познания окружающего мира, людей, самого себя.

«Профессиональная компетенция» учителя начальной школы рассматривается как собирательное понятие, определяющее своеобразие личности учителя как педагога-воспитателя и детского психолога. В основе ее лежит осознание педагогом своих педагогических возможностей, особенностей детской группы, перспектив ее развития. Такое осознание определяет профессиональную гибкость педагога

в подборе педагогических технологий, методик, позволяющих успешно реализовать главную цель — создать условия для позитивного развития личности младшего школьника.

Не секрет, что в настоящее время теория и практика педагогики ориентируется на факторы самоопределения личности, готовой непрерывно развиваться, творчески подходить к решению задач в контексте изменяющегося мира, обновлять систему знаний и даже производить новое знание. Так, одна из ключевых идей федерального государственного образовательного стандарта состоит в том, чтобы средствами нового школьного образования обеспечить развитие человеческого капитала, соответствующего задачам инновационной экономики как экономики, основанной не на добыче и продаже сырьевых ресурсов, а на производстве и применении новых знаний. В ФГОС нового поколения особое значение придается вопросам формирования личностных универсальных учебных действий, основанных на системности и целостности, в том числе исследовательской деятельности, нацеленной на *формирование целостной системы знаний* [1].

Современная ситуация требует подготовки совершенно иной личности, не пассивно адаптированной, а активно самоопределяющейся в имеющихся социокультурных условиях, способной занять самостоятельную позицию и исполнять определенную социокультурную роль в обществе.

Сегодня актуальны следующие задачи: вовлечение школьников в учебно-исследовательскую работу, знакомство с научным языком и методом, привлечение в образовательный процесс инструментов научного труда. Для школьников, ведущих научную работу, знания становятся самостоятельной ценностью.

Для решения задач уже существует ряд педагогических технологий, приемов и способов, реализуемых как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Причем практически все они приемлемы для использования в начальной школе, где, как мы знаем, уже продуктивно используются такие методы научно-познавательной деятельности, как проектный, исследовательский, поисковый и др.

В то же время стоит выделить ряд проблем и противоречий, связанных с процессом формирования навыков учебно-исследовательской и научной работы у младших школьников. Одна из них связана с опасностью слепого перенесения, калькирования форм научного труда в школьную жизнь в ущерб содержанию этой деятельности. Другая проблема носит педагогический характер и связана с необходимостью *корректной адаптации методов и средств научной деятельности к условиям начальной школы*. Вовлечение младших школьников в мир науки должно происходить с учетом особенностей

детского возраста, чтобы стать по-настоящему первой ступенью на пути познания многообразия мира средствами науки. Безусловно, это требует особой профессиональной компетентности педагогического коллектива школы.

В данной статье представлен опыт организации и проведения научно-практической конференции и создания особой учебно-образовательной среды, реализуемой во внеурочной деятельности, которая получила название «Лаборатория — Мои первые исследования». По форме работы «Лаборатория — Мои первые исследования» — это научно-практическая конференция младших школьников, которая проводится ежегодно и проходит в несколько этапов. Название конференции определяет и подчеркивает ее характер. Подразумевалось, что опыт участия в мероприятии станет для детей своеобразной лабораторией, где они смогут получить и совершенствовать навыки организационной, учебно-исследовательской и научной работы. Цель: не только вовлечь школьников в работу конференции в традиционном качестве докладчиков, но существенно расширить спектр активности детей и сделать их равноценными создателями и организаторами мероприятия. Практически все учащиеся начальной школы принимают участие в подготовке.

Учащиеся четвертых классов были привлечены к работе над *проектированием* научно-практической конференции. Дети были вовлечены в процесс разработки названия конференции, определения направлений ее работы, разработки дизайна и логотипа мероприятия. Далее был сформирован организационный комитет конференции, включающий в себя учащихся начальной школы, членов Совета школы и родительского комитета. Оргкомитет формировал и изготавливал Программу конференции. Ответственные за организацию работы проверяли готовность аудиторий, наличие технических средств и прочее. Безусловно, вся эта работа проводилась совместно с педагогами, но роль учителей заключалась, скорее, в общем сопровождении и направлении организации работы, нежели в контроле. Полагаем, что такой подход позволил, в числе прочего, сформировать некую детско-взрослую общность наших учеников, учителей и родителей.

Основная цель — создание учебно-образовательной среды, позволяющей сформировать навыки организационной, учебно-исследовательской и научной работы у младших школьников, вызвать интерес к миру науки, познакомить детей с культурой научного труда.

Задачи конференции: стимулирование способностей учащихся младшего школьного возраста в различных областях; привлечение учащихся к организационной, исследовательской, творческой и проектной деятельности как к оптимальному средству формирования

универсальных учебных действий младших школьников; формирование у младших школьников навыков подготовки и проведения презентации.

Данная работа включала в себя три этапа. На первом, классном, этапе проходила подготовка и производился отбор лучших презентаций на уровне класса. Так как в рамках ФГОС большое внимание уделяется проектной и научно-исследовательской работе, ученики разработали большое количество интересных проектов, которым хотелось дать дальнейшее развитие. Это могли быть презентации к урокам или к классным часам (5 минут выступление; вопросы аудитории). Лучшие проекты определялись по результатам анкетирования учащихся. Затем, на втором школьном этапе, лучшие презентации выносились на уровень школы. Здесь были представлены два лучших выступления от класса. В жюри вошли учителя, библиотекарь, родители, детское жюри из победителей прошлого года и члены Совета школы. Работы были настолько интересны, что по просьбам учащихся они были показаны в других классах начальной школы после конференции.

Третий, районный (региональный), этап подразумевал участие учеников на общей итоговой научно-практической конференции «Я — исследователь». Целью конкурса является развитие интеллектуально-творческой одаренности младших школьников через исследовательскую и проектную деятельность. Оценивали выступление две группы жюри: детское (победители прошлых лет) и взрослое. Все участники получили сертификаты, а победители стали участниками районной (региональной) научно-практической конференции. Важно отметить, что проведение научно-практической конференции в младших классах позволило интегрировать учебную и внеурочную сферы деятельности ребенка. Посредством этой формы работы стало возможным выявлять способности обучающихся, инициировать интеллектуальное и творческое соревнование детей в учебно-исследовательской и научной деятельности. Осмысливая опыт организации и проведения научно-практической конференции в начальной школе, можно сделать следующие выводы:

1. Такая форма работы, как научно-практическая конференция, позволяет создать особую образовательную среду, приобщающую младших школьников к миру науки.

2. Научно-практическая конференция хорошо адаптируется для применения во внеурочной работе младших школьников, поскольку соответствует их психологии. Детям присуще любопытство, пытливость, богатое творческое мышление.

3. Научно-практическая конференция становится оптимальной

формой для первого исследовательского опыта и проектной деятельности младших школьников. Включение в данную работу учит детей работать в коллективе, позволяет обеспечить процесс приобретения социального опыта, что в целом повышает мотивацию школьников к обучению. К. Фишер писал: «Знание без опоры на собственное понимание и суждение остается лишь сведением, собирательством информации» [2, с. 172]. Потому важно в младшем школьном возрасте формировать личностное и осмысленное отношение к знанию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Архитова О. В., Ильина Ю. Б.* Управленческое решение как инструмент трансформации идентичности педагогического сообщества школы // Концепт. 2013. Т. 5. С. 71–75 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2013/54015.htm> (дата обращения: 15.11.2021).
2. *Фишер К.* История новой философии: Рене Декарт. М.: АСТ, 2012. 172 с.

Хачанянц С. Б.

Москва, Центр развития и поддержки  
музыкального творчества

## СИСТЕМА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

**Аннотация.** Систематизирован опыт работы педагогов дополнительного образования детей. Проведен анализ исследований, где ключевыми выступают понятия эффективности и результативности деятельности педагогов дополнительного образования детей. Представлена система критериев оценки успешности педагогов дополнительного образования детей.

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, педагог дополнительного образования, профессионально важные качества, эффективность труда, критерии успешности

Современные тенденции развития рынка труда и его трудовых ресурсов диктуют новые требования к профессиональным качествам современного человека [3] и влияют на необходимость дополнительного образования для развития подрастающего поколения.

Как представлено в Докладе Правительства РФ Федеральному Собранию РФ о реализации государственной политики в сфере образования в 2020 году, по данным Росстата, охват детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам, в 2020 году составил 75 %, а к 2030 году этот показатель планируется увеличить до 82 %. Соответственно, возрастают и требования к профессионально важным качествам педагогов дополнительного образования детей с целью обеспечения их эффективного труда, в перспективе направленного на успешную социализацию обучающихся (в ее широком смысле). Этот факт нашел свое отражение в Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей, утвержденной Министерством просвещения России, действовавшей в 2020 году в 57 субъектах РФ и планируемой к внедрению в каждом субъекте к 2024 году. Среди задач создания вышеуказанной модели отметим в контексте нашего исследования следующую: «Формирование системы кадрового обеспечения дополнительного образования детей на основе программного подхода, включающей непрерывное повышение профессионального мастерства педагогических работников дополнительного образования детей» [4].

В системе критериев успешности оценки деятельности педагога дополнительного образования выделены две группы качеств: личностные и профессиональные [2]. На основании документов, в которых

регламентируется деятельность педагога, сформулирован перечень основных профессиональных требований к педагогу дополнительного образования: профессиональная компетентность, повышение квалификации, проектные умения, организационные умения, гностические умения, специальная компетентность. Обоснован факт того, что формирование педагогической компетенции происходит посредством набора положительных характеристик личности педагога, таких как коммуникативные (умение взаимодействовать); общекультурные (отзывчивость, честность, терпимость); волевые (самоконтроль, целеустремленность, требовательность, трудолюбие, решительность); творческие (креативность, любознательность, изобретательность, созидательность).

Согласимся, что основной критерий оценки эффективности деятельности педагога включает в себя показатели эффективности учебной и воспитательной работы: уровень освоения образовательной программы, периодичность оценки индивидуальных достижений обучающихся, процент заполняемости класса учениками, участие в соревновательных мероприятиях, степень охвата детей с особыми образовательными потребностями, выявление и поддержка одаренных детей, участие в научно-исследовательской и проектной деятельности, участие и разработка методической документации и образовательных программ, внедрение современных методов и технологий в образовательный процесс, участие в общественных, социально значимых проектах, организация досуговой деятельности, взаимодействие с общественностью, степень информационного взаимодействия. К вышеперечисленному нужно добавить и показатели профессиональной компетентности: повышение квалификации, участие в конференциях и профессиональных мероприятиях, разработка собственных исследований и проектов, написание статей, соблюдение установленных норм и правил, поощрения за высокие показатели работы [2].

Требования к педагогу дополнительного образования как к профессионалу нашли свое отражение в профессиональном стандарте педагога дополнительного образования. Выделены следующие основные виды деятельности педагога: обучающая, диагностическая, консультативная, контроль, аналитическая и др. [1] Помимо обобщенной трудовой функции, описаны конкретизирующие трудовые функции педагога дополнительного образования: организация деятельности учащихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы; организация досуговой деятельности учащихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы; обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся, осваивающих дополнительную общеобра-

зовательную программу, при решении задач обучения и воспитания; педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы; разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы.

Построение цифрового общества требует от системы образования перехода на новый, более качественный уровень внедрения цифровых образовательных ресурсов в практику организации и реализации образовательного процесса. В связи с этим проанализирован цифровой образовательный контент педагога дополнительного образования и предложено новое направление психологического исследования его труда, в котором цифровая образовательная среда организации дополнительного образования рассматривается как необходимое средство профессионального развития педагога дополнительного образования [5].

В результате анализа психологических исследований труда педагогов дополнительного образования выделены основные направления изучения данной проблемы, среди которых значимыми являются следующие:

- определение критериев успешности и оценки эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей,
- требования к деятельности педагога дополнительного образования,
- психологическая готовность педагогов,
- профессиональная самореализация педагогов в учреждениях дополнительного образования и их профессиональное выгорание.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Автух В. В. Деятельность педагога дополнительного образования в контексте профессионального стандарта // Российская наука: тенденции и возможности. М., 2020. С. 36–38.
2. Жуков В. Ю. Профессиональная компетентность как фактор успешности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики. М., 2021. С. 74–76.
3. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Детерминанты изменений профессионального развития и перспективные задачи психологии труда // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017. № 2 (82). С. 3–11.
4. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03 сентября 2019 года № 467 [Электронный ресурс]. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/dopolnitelnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/prikaz-ministerstva-prosveshcheniya-rossijskoj-federatsii-ot-03-sentyabrya-2019-goda-56722-ob-utverzhdenii-tselevoj-modeli-ra.html> (дата обращения: 17.10.2021).
5. Сапожникова Т. В., Горенкова Л. В., Захарова О. В. и др. Цифровая образовательная среда организации дополнительного образования как средство профессионального развития педагога дополнительного образования // Вопросы педагогики. 2021. № 4–2. С. 225–230.



Осинцева А. В.  
Новосибирск, СОШ № 47 им. Михина Михаила  
Филипповича

## ЧЕТЫРЕ ИДЕИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

**Аннотация.** Систематизирован опыт работы педагога по проектно-исследовательской деятельности с младшими школьниками. Учителем представлены четыре идеи, которые помогают ему эффективно организовать работу с детьми в данном направлении. Разработки имеют практическую значимость и адресованы обучающимся, родителям и учителям, работающим по проектно-исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** проектно-исследовательская деятельность, памятка юному исследователю, памятка для родителей, рекомендации для педагогов

По организации проектно-исследовательской деятельности с младшими школьниками автор работает с 2014 года. Вначале было очень трудно и непонятно, как выстраивать эту работу с детьми, с чего начать и что делать. На тот период не было курсов, которые могли бы научить педагогов работать в данном направлении, поэтому пришлось все знания и практические навыки добывать самостоятельно.

На основе собственного опыта были составлены и апробированы «Четыре идеи организации проектно-исследовательской деятельности младшего школьника», использование которых оказалось эффективным и результативным.



### ПАМЯТКА ЮНОМУ ИССЛЕДОВАТЕЛЮ

Как выполнить и защитить  
исследовательскую работу  
или проект

Составитель:  
Осинцева Алефтина Викторовна  
учитель начальных классов  
МБОУ СОШ № 47 г. Новосибирска  
высшей квалификационной категории



Памятка для родителей  
по организации совместной  
деятельности с детьми  
при выполнении  
исследовательских работ  
(проектов)

Разработала:  
Осинцева Алефтина Викторовна,  
учитель начальных классов  
МБОУ СОШ № 47 г. Новосибирска  
высшей квалификационной категории



Методические рекомендации  
для педагогов по выбору учебных тем  
исследовательских работ (проектов)

Разработала:  
Осинцева Алефтина Викторовна  
учитель начальных классов  
МБОУ СОШ № 47 г. Новосибирска  
высшей квалификационной категории

Идея 1. Памятка юному исследователю «Как выполнить и защитить исследовательскую работу или проект».

Идея 2. Памятка для родителей по организации совместной деятельности с детьми при выполнении исследовательских работ (проектов).

Идея 3. Чек-лист по организации работы над исследовательским проектом.

Идея 4. Методические рекомендации для педагогов по выбору учениками тем исследовательских работ (проектов).

Эти идеи я представила и апробировала на уровне школы и района, по ним имеются положительные отзывы и экспертные заключения, публикации в педагогических сообществах.

В помощь ученикам мною была составлена памятка юному исследователю «Как выполнить и защитить исследовательскую работу или проект». Она создана на основе материалов рабочей тетради для младших школьников «Я — исследователь» Александра Ильича Савенкова [2].

В памятке содержатся странички «Как выбрать тему исследования?», «Какими бывают темы исследования?», «Цель и задачи исследования», «Гипотеза исследования», «Организация исследования», «Как составить план», «Подготовка к защите исследовательской работы», «От чего зависит успех».

Кроме этого добавила в памятку и свои материалы по определению теоретической и практической значимости проекта, его новизны, описание методов исследования, основные требования к оформлению работы и подготовке презентации, планирование работы над исследованием с помощью чек-листа и другие. Эта памятка оказывает большую помощь детям в работе над проектами и способствует их дальнейшей активизации в исследовательской деятельности. Работа для младших школьников очень сложна и трудоемка, поэтому я выстраиваю ее в тесном взаимодействии и сотрудничестве с родителями. Все учителя знают, что родители неохотно берутся за эту работу, потому что опасаются, что не смогут помочь своему ребенку, так как этот вид деятельности им незнаком. Данную проблему я решила с помощью создания памятки для родителей по организации совместной деятельности с детьми при выполнении исследовательских работ (проектов). Она содержит описание сущности проектной и исследовательской деятельности, определяет роль родителей по каждому этапу работы и дает рекомендации по организации совместной деятельности с детьми. Памятка выполнена в виде буклета, что очень удобно в использовании.

Для удобства организации и планирования работы мною также разработан чек-лист, который успешно используется всеми участниками

ми исследовательской деятельности (педагогом, детьми, родителями). Он представлен в виде таблицы.

Чек-лист по организации работы над исследовательским проектом				
№	Этапы работы, запланированные мероприятия	Сроки	Отметка о выполнении	Корректировка сроков, примечание
<b>I этап. Проблема (Подготовка к исследовательскому проекту)</b>				
1	Постановка проблемы, выбор темы и ее конкретизация			
2	Определение актуальности и новизны исследования			
3	Постановка цели, формулирование задач			
4	Выдвижение гипотезы			
5	Обсуждение методов исследования			
<b>II этап. Проектирование (Планирование исследовательского проекта)</b>				
6	Поиск источников информации			
7	Определение структуры исследовательского проекта			
8	Обозначение разделов для теоретической части			
9	Подбор методов исследования для практической части			
10	Выбор форм представления результатов и итогового продукта			
<b>III этап. Исследование (Процесс исследования, эксперимента)</b>				
11	Подготовка к исследованию			
12	Проведение исследования (опрос, анкетирование, интервьюирование, эксперимент, опыты и т. д.)			
13	Сбор и систематизация полученных материалов			
14	Описание и фиксация предварительных результатов работы			
15	Формулировка выводов по исследованию			
<b>IV этап. Выводы (Формулирование результатов и оформление работы)</b>				
16	Анализ полученных данных и формулирование окончательных выводов			
17	Проверка текста работы и устранение ошибок и недочетов			
18	Структурирование проекта согласно требованиям и Положению			
19	Распечатка готовой работы, ее сшивание и оформление			
20	Подготовка стекловидного материала, созданных продуктов и др.			
<b>V этап. Защита (Отчет и защита исследовательского проекта)</b>				
21	Создание презентации к защите работы			
22	Составление предварительного текста выступления			
23	Репетиция презентации защиты исследовательского проекта			
24	Корректировка презентации и текста защиты с учетом замечаний и предложений			
25	Генеральная репетиция защиты исследовательского проекта			
26	Публичная защита исследовательского проекта			
<b>VI этап. Оценка (Анализ результатов работы)</b>				
27	Подведение итогов работы: позитивные результаты (дипломы, положительные отзывы слушателей, приглашение выступить в других местах и т. д.)			
28	Рефлексия в форме «группового интервью»			
29	Анализ выполнения исследования, достигнутых результатов, самоанализа и самооценки деятельности			
30	Выстраивание дальнейших перспектив работы			

Его структура отражает основные этапы работы, запланированные мероприятия, определение сроков, отслеживание результатов выполнения/ невыполнения отдельных пунктов и др. В случае объективных причин сдвига сроков или невыполнения каких-либо пунктов

в чек-лист вносится корректировка по датам. Чек-лист заполняется детьми и родителями совместно с педагогом, все спланированные мероприятия и сроки обсуждаются и согласуются. Отслеживание выполненных работ также осуществляется совместно по данному чек-листу.

Регулярная работа с учениками по проектно-исследовательской деятельности способствует накоплению опыта и систематизации полученных результатов, создается банк исследовательских работ (проектов) учеников, который анализируется, а лучшие распространяются в педагогическом сообществе. Эти материалы имеют практическую значимость, они адресованы учителям начальных классов и педагогам, занимающимся организацией проектно-исследовательской деятельности с обучающимися. «Методические рекомендации для педагогов по выбору учениками тем исследовательских работ (проектов)» содержат перечень тем с описанием практической части работы (в них прописаны шаги, которые ребенок выполнил для достижения запланированного результата: провел анкетирование, эксперимент, создал словарь, организовал мастер-класс, собрал коллекцию).

В методических рекомендациях представлены 53 работы по разным направлениям: русский язык, литература, окружающий мир, краеведение, экология, история, искусство, ОБЖ. Эти рекомендации помогут педагогам понять, как можно выстроить работу по исследовательским проектам.

Статья «Копилка тем для исследовательских работ (проектов) младших школьников с кратким содержанием практической части», в которой я отразила данные материалы, получила высокую оценку модераторов и в 2020 году была опубликована в сборнике методических материалов и лучших практик организации исследовательской и проектной деятельности учащихся младшего школьного возраста «Новые горизонты образования» [1].

Использование этих четырех идей дает мне возможность грамотно осуществлять организацию и руководство проектно-исследовательской деятельности младших школьников, а детям повысить самооценку и почувствовать себя успешными. Практически все мои ученики побеждают на разных уровнях, а результативность работы вот уже два года подряд подтверждается высоким рейтингом в конкурсах исследовательских и проектных работ: по итогам 2019–2020 учебного года занимала первую строку по Новосибирской области, а по итогам 2020–2021 учебного года — по г. Новосибирску.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Осинцева А. В.* Копилка тем для исследовательских работ (проектов) младших школьников с кратким содержанием практической части. Новые горизонты образования // Сборник методических материалов и лучших практик организации исследовательской и проектной деятельности учащихся младшего школьного возраста. Обнинск: МАН «Интеллект будущего», 2020. С. 149–153.
2. *Савенков А. И.* «Я — исследователь»: рабочая тетрадь для младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005. 36 с.

Сологуб Н. Н.

Краснодарский край, Каневская гимназия  
им. Героя Советского Союза Ю. А. Гагарина

## МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА «ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ МЕТОДОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ СИТУАЦИЙ»

**Аннотация.** В данной статье освещается методическая система «Воспитание социально зрелой личности методом моделирования социально значимых ситуаций» в условиях реализации ФГОС. Основой этой системы является метод моделирования социально значимых ситуаций, позволяющий вовлечь школьников в реальные социально значимые дела. Методическая система осуществляется в рамках как урочной, так и внеурочной работы. В систему воспитания социально зрелой личности вовлечены все участники образовательного процесса: учащиеся, родители, педагоги и общественность. Основопологающей идеей технологии является поэтапное образование личности учащегося через осмысление им роли личности в развитии исторического процесса.

**Ключевые слова:** социально зрелая личность, моделирование социально значимых ситуаций, технология «Я-концепция», гражданско-правовое воспитание, гражданин-патриот, правовая культура

Методическая система включает элементы следующих образовательных технологий: блочно-модульного обучения, перспективно-опережающего обучения (С. Н. Лысенковой), коллективного творческого дела (И. П. Иванова), проектных технологий, технологий разноуровневого обучения (И. С. Якиманской) [1]. Применение этих современных, в том числе информационных, технологий в условиях реализации ФГОС дает возможность учитывать индивидуальные способности учащихся, их интерес к изучаемой теме, создавать наглядно-образное представление исторических событий и обеспечивать высокое качество организации образовательного процесса.

С целью воспитания социально зрелой личности, обладающей активной гражданской позицией, ответственностью за судьбу родины и своей малой родины, высоким уровнем правовой культуры, сложилась система работы по гражданско-правовому воспитанию подрастающего поколения.

Основой этой системы является метод моделирования социально значимых ситуаций, позволяющий вовлечь школьников в реальные социально значимые дела, организуемые в классе, школе, станице, районе.

Методическая система решает метапредметные и воспитательные задачи:

- изучение основных понятий и ценностей гражданского общества;
- развитие социальной активности школьников, стремления к участию в позитивных преобразованиях окружающей жизни, социально значимых акциях;
- формирование правовой культуры и гражданской грамотности;
- воспитание качеств гражданина-патриота, ответственности, уважения к другим и самому себе, чувства собственного достоинства.

В систему воспитания социально зрелой личности вовлечены все участники образовательного процесса: учащиеся, родители, педагоги и общественность.

Эта система представлена в виде следующей модели: формирование гражданской культуры учащихся; сотрудничество с родителями; взаимодействие с социумом; сотрудничество с педагогической общественностью. Методическая система осуществляется в рамках как урочной, так и внеурочной работы.

В урочной деятельности, при изучении истории на основе учебного проектирования, успешно реализуется авторская технология «Я-концепция», имеющая ярко выраженную метапредметную направленность [2]. Основопологающей идеей технологии является поэтапное образование личности учащегося через осмысление им роли личности в развитии исторического процесса [3].

Технология включает в себя три уровня развития личности и учитывает психолого-возрастные особенности учащихся.

Модель «Историческая личность».

На первом уровне достигаются следующие метапредметные результаты:

- умение анализировать историческую информацию, представленную в разных знаковых системах (текст, карта, таблица, схема);
- умение различать в исторической информации факты и мнения;
- сформирована устная речь учащихся.

При этом технология «Я-концепция» в изучении истории на основе учебного проектирования предполагает личностное осознание важности истории, а также осознание учащимся себя как части истории своей семьи [2]. Это реализуется в ходе разработки мини-проектов «Мое имя», «Корни моей фамилии», «Родословная моей семьи».

В курсе истории России в 6 классе на уроках-проектах изучается деятельность выдающихся личностей и осознается, что такие личности появляются не случайно, а именно тогда, когда в этом есть нужда для страны, когда необходим герой, который освободит и защитит родную землю.

Ярким примером служит личность великого князя Александра Невского. В рамках урока «Борьба русского народа против западного

владычества» у шестиклассников формируется представление о роли выдающегося полководца в истории России.

Для работы на этом уроке я предлагаю ребятам лист-проект. После прочтения текста учащиеся выписывают на него основные направления внутренней и внешней политики А. Невского.

В ходе выполнения задания учащиеся обсуждают и фиксируют черты личности полководца, которые способствовали достижению наивысших успехов в его деятельности. Поэтапный контроль позволяет заинтересовать всех учащихся и вовлечь их в коллективно-творческое обсуждение. Работа над проектом формирует чувство сопричастности учащихся к важнейшим событиям русской истории.

Метапредметными результатами изучения истории в рамках второго уровня являются следующие:

- приобретение опыта работы в группе;
- развитие способностей ясно и точно излагать свои мысли, логически обосновывать свою точку зрения, воспринимать и анализировать мнения собеседника, признавая право другого человека на иное мнение;
- умения вести диалог, выслушивать мнение оппонента, участвовать в дискуссии, открыто выражать и отстаивать свою точку зрения.

Учитывая возрастные особенности подростков — учащихся 7–8-х классов, на втором этапе в рамках ведения проектной деятельности рассматривается место личности в составе любой социальной группы (политической партии, религиозного течения, в народных восстаниях и выступлениях, в освободительных войнах).

Ярким примером является изучение Отечественной войны 1812 года посредством сравнительной характеристики личностей М. И. Кутузова и Наполеона Бонапарта.

Класс делится на группы с целью разработки проекта «Полководцы Отечественной войны 1812 г.». Учащиеся первой группы получают задание определить личностные черты М. И. Кутузова, а второй — Наполеона. Источниками информации служат интерактивная карта из электронной энциклопедии «История России», материал параграфа, исторические документы, отрывки из художественных произведений. В ходе реализации проекта ребята активно дискутируют, отстаивают свое мнение и учатся вести диспут.

Для обсуждения группам предлагается вопрос: «Почему, обладая схожими личностными качествами, два выдающихся полководца пришли к таким разным результатам в войне 1812 года?».

При изучении темы «Реформы Столыпина» определяю главную цель урока: осознание учащимися на примере личности П. А. Столыпина своего места и роли в обществе и государстве.



В ходе урока учащиеся прослушивают звуковой фрагмент из энциклопедии «История России», готовят опорный конспект «Одиноким реформатор». Учащиеся ведут дебаты, давая оценку личным качествам Столыпина и его деятельности на основе первоисточников. В ходе дебатов учащиеся заполняют сравнительные таблицы. Составленный в ходе урока опорный конспект является основой для написания исторического эссе на тему «Какие положения столыпинских реформ я бы воплотил в жизнь, опираясь на свои личные качества».

Таким образом, авторская технология «Я-концепция» в изучении истории на основе учебного проектирования с использованием проектных, деятельностных, здоровьесберегающих технологий и ИКТ способствует формированию у учащихся коммуникативных, регулятивных, познавательных метапредметных компетенций, что обеспечивает субъектность подростка в образовательном процессе [3].

Внеурочная деятельность реализуется так же, как и урочная, с учетом психолого-возрастных особенностей учащихся. Значимую роль в накоплении гражданско-правовых знаний, усвоении гражданско-правовых ценностей на первом этапе играет реализация проекта «Формирование гражданского сознания в условиях создания и функционирования школьного музея». При этом учащиеся выступают в роли экскурсоводов, архивных работников, участников поисковых групп.

На втором этапе, в 7–8-х классах, ребята принимают сознательное участие в жизни класса, школы, станицы, района. В ходе встреч с выдающимися людьми Каневского района, проведения благотворительных концертов и акций, трудовых десантов подростки приобретают способность видеть другого человека в едином правовом пространстве.

В 9–11-х классах учащиеся активно участвуют в жизни демократического общества: разрабатывают и защищают социально значимые проекты, участвуют в предметных олимпиадах обществоведческого цикла, организуют деловые игры, круглые столы, диспуты с участием представителей правоохранительных органов, что является необходимым условием партнерского поведения, социального сотрудничества и ответственности.

Сотрудничество с родителями находит свое выражение в организации и проведении общешкольных конференций, собраний, круглых столов, которые позволяют повысить их гражданско-правовую грамотность.

Большую роль в системе воспитания социально зрелой личности играет взаимодействие с социумом. Это расширяет круг социально значимых ситуаций, способствующих развитию нравственных качеств подростков. Совместно с избирательной комиссией реализуется

проект «Правовой калейдоскоп для неравнодушной молодежи». Ребята готовят презентацию своей команды, реализуя и развивая творческие и коммуникативные способности. Публичные выступления способствуют сплочению коллектива, формируют чувство ответственности, взаимовыручки.

Методическая система по воспитанию социально зрелой личности методом моделирования социально значимых ситуаций дает устойчивые положительные результаты. Более половины наших выпускников выбирают профессии гуманитарно-социальной направленности. Система работы по воспитанию социально зрелой личности создает дух сотрудничества, взаимопомощи и взаимопонимания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Современные образовательные технологии реализации ФГОС в системе общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eduportal44.ru/> (дата обращения: 14.11.2021).
2. Технологии развития Я-концепции у детей и подростков [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-150172.html> (дата обращения: 14.11.2021).
3. «Я-концепция»: характеристика, особенности, значение [Электронный ресурс]. URL: <https://4brain.ru/blog/я-концепция/> (дата обращения: 14.11.2021).

*Белибихина Н. А.  
Волгоград, МОУ «СШ № 54»*

*Фасевич И. Н.  
Волгоград, МОУ «СШ № 54»*

## НОВЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ — АКТИВИСТОВ ШКОЛЬНЫХ МУЗЕЕВ

***Аннотация.** Значимость проблемы патриотического воспитания молодежи подтверждается направленностью большинства государственных инициатив в области образования на формирование патриотического самосознания личности, убежденностью президента РФ в том, что без патриотизма «...России пришлось бы забыть и о национальном достоинстве и даже о национальном суверенитете», а также направленностью ФГОС на воспитание гражданственности и патриотизма.*

***Ключевые слова:** музейная педагогика, школьный музей, патриотическое воспитание*

Возрастающая тенденция ориентации государственной политики в области образования и общества на проверенные временем традиционные ценности, устоявшие в годы различных испытаний, свидетельствует о необходимости изучения, систематизации и трансляции позитивных социокультурных феноменов, сформировавшихся как на общероссийском, так и на локальном, региональном уровнях. Особенно важным в данном аспекте выступает проблема приобщения молодежи к изучению героических и трагических страниц истории средствами музейной педагогики.

Актуальность формирования гражданина-патриота в школе обусловлена ростом национального и гражданского самосознания российского народа, переосмыслением патриотических ценностей, возвращением ценного опыта прошлого, активизацией исследований в области патриотического воспитания в аспекте партнерского взаимодействия [2].

Патриотическое воспитание молодежи априори направлено на реализацию целей опережающего развития России в мировом сообществе. Это определяет новые вызовы к институтам социализации, образования, культуры, которые в своей деятельности должны опираться не только на достижения прошлого, но и вырабатывать подходы и современные технологии, необходимые для становления подрастающего поколения в будущем. Перед системой патриотического воспитания остро стоит проблема корректировки целей, задач,

содержания, форм, методов и технологий, учитывающих не только современные социальные реалии, но и тенденции к партнерскому взаимодействию в региональном, российском и мировом образовательном пространстве. Более того, дальнейшее совершенствование системы патриотического воспитания, приведение ее в соответствие с новыми социокультурными реалиями требует более активного применения музейной педагогики как эффективного средства визуализации [1].

Одной из форм воспитания патриотизма и гражданской позиции является работа школьного музея. Основной аудиторией школьного музея являются учащиеся. Создание музея в школе вызвано желанием сохранить историю своей родины. Патриотическое воспитание осуществляется на глубоком изучении нашего исторического прошлого.

В год 60-летия Победы в МОУ «СШ № 54» Советского района г. Волгограда была открыта комната боевой славы, посвященная 38–7-й мотострелковой Сталинградско-Корсунской Краснознаменной бригаде. Эта бригада особая, именно она в составе 64 армии под командованием генерала М. С. Шумилова пленила фельдмаршала Паулюса. В школьном музее собраны подлинные документы, фотографии, письма солдат времен Великой Отечественной войны, воспоминания ветеранов 38–7-й мотострелковой Сталинградско-Корсунской Краснознаменной бригады, наших земляков — участников войны, тружеников тыла, воинов-интернационалистов. Патриотическое воспитание на материале истории войны — процесс воздействия на учащихся с целью осознанного восприятия исторических дат, героической борьбы, подвигов, талантов, нравственных качеств, неприимости к врагам России. Особенно сильно это восприятие через осознание причастности к данным событиям людей, живших или живущих рядом, а порой и в семье самого ученика, занимающегося поисковой работой в музее. Это вызывает в детях глубокие переживания, особый интерес и желание изучать историю своей семьи, чувство уважения к пожилым людям, желание им помочь, что очень важно для становления таких качеств, как гражданственность и патриотизм. Таким образом, именно школьный музей играет огромную роль в воспитании у подрастающего поколения гражданственности и патриотизма, способствует развитию их самостоятельности, патриотических начал.

Работа в рамках проекта «Школьный музей Победы» строится с учетом возраста обучающихся школы. Так, в младших классах знакомство с краеведением осуществляется на уровне пассивного восприятия через прослушивание и обсуждение определенных краеведческих тем, через встречи, экскурсии. Учащиеся исследуют родословную своей семьи.

В 5–6 классах используется активное восприятие и участие в краеведческой работе. Учащиеся этих классов готовят небольшие исследовательские работы по военной истории, изучают историю через экскурсии и знакомство с архивом музея, выполняют разовые поисковые задания.

Учащиеся 7–8 классов готовят и проводят экскурсии по стендам музея, участвуют в подготовке тематических классных часов по краеведению в младших классах, выполняют поисковые задания в течение нескольких лет, собирают материалы, связанные с историей 38–7-й мотострелковой Сталинградско-Корсунской Краснознаменной бригады.

Учащиеся 9–11 классов занимаются исследовательской работой, обобщают имеющиеся материалы в музее, проводят исследования по определенной краеведческой теме, изучают историю Великой Отечественной войны, участвуют в учебно-исследовательских краеведческих конференциях разного уровня. Необходимым условием для успешного решения воспитательных задач, идей и принципов является умелое педагогическое руководство, самостоятельный характер организации школьного музея, творческое отношение ребят к делу и обязательно знание основ современного музееведения. Именно использование особых принципов выделяет школьный музей среди других форм внеклассной работы. Овладение основами музейного дела — первейшая задача руководителя и актива школьного музея.

Актив школьного музея изучает литературно-исторические и другие источники музейного направления; систематически пополняет фонды музея, участвуя в экспедициях, экскурсиях, а также используя другие формы работы; обеспечивает сохранность музейных предметов, организует их учет в инвентарной книге музея; создает и обновляет экспозиции, стационарные и передвижные выставки; проводит экскурсионно-лекторскую работу для учащихся и населения; оказывает содействие в использовании экспозиции и фондов музея в учебно-воспитательном процессе; участвует в конкурсах, слетах, научных конференциях. Актив музея — самостоятельный, увлеченный общим интересом, общей целью коллектив учащихся. Он связан многими нитями со школьными общественными организациями, ученическими коллективами.

Работа музея — лекции, экскурсии, конкурсы — в той или иной мере интересуют многих школьников. Но актив музея должен состоять из тех, кого интересуют сама работа в музее. Одних привлекает научно-исследовательская работа, других — оформительская, третьих — поисковая и т.д. Поэтому актив школьного музея не является какой-то строго ограниченной группой. Он может увеличиваться

и сокращаться в определенные периоды работы музея. В среднем актив музея состоит из 15–20 человек и проводит работу в разных направлениях: поисковой, экскурсионной, оформительской, комплектовании и учете фондов, лекционной. Одно из условий успешной организации и деятельности школьного музея — преемственность в работе его актива. Она обеспечивается тем, что в его состав включаются учащиеся различных возрастных групп. Ученики сообща участвуют в выполнении различных заданий по поиску и сбору музейных материалов, их учету и хранению, оформлению выставок, экспозиций, подготовке и проведению экскурсий. После того как старшие ребята оканчивают школу, им на смену приходят школьники помладше — к этому времени они уже имеют достаточную подготовку, обладают необходимой информацией, опытом. Учеба музейного актива может проходить в школе, во внешкольных учреждениях, а также при государственных музеях. В качестве руководителей выступают педагоги, сотрудники музеев и архивов, местные краеведы.

В 2020 году такую подготовку прошли ребята актива музея, изучая программу дополнительного образования, организованную ГБУ ДО «Волгоградская станция детского и юношеского туризма и экскурсий». В проведении занятий были задействованы учителя истории, педагоги дополнительного образования, сотрудники Волгоградского областного краеведческого музея, музея-панорамы «Сталинградская битва». На занятиях заслушивались сообщения учеников о выполнении поисковых заданий, проводился обмен мнениями, консультации. Занятия были организованы в форме лекций, экскурсий; занятия имели практическую направленность — составление презентаций, проведение экскурсий в музее, подготовка и проведение виртуальных экскурсий.

Организация таких занятий позволяет провести хорошую первоначальную подготовку юного музейоведа «широкого профиля» и вместе с тем создать прочную основу для дальнейшей специализации различных групп музейного актива: юных следопытов, экскурсоводов, хранителей фондов, экспозиционеров, оформителей и т.д.

В 2021 г. наш школьный музей принял участие в конкурсе на право участия в тематической дополнительной общеразвивающей программе «Школьный музей Победы. Сохраним подвиг вместе!» ФГБОУ ВДЦ «Орленок». Наш актив музея стал победителем конкурсного отбора и принял участие в тематической смене. В «Орленке» активисты школьного музея МОУ «СШ № 54» имени «38–7-й мотострелковой Сталинградско-Корсунской Краснознаменной бригады» на протяжении трех недель осваивали экскурсоведение.

По итогам работы «Школьного музея Победы» орлята получили

практические навыки экскурсионной и поисково-исследовательской деятельности, углубили познания в области истории ВОВ, научились разрабатывать проекты и организовывать события, формировали у себя лидерские качества. За активное участие в программе школьники получили удостоверение «Юный экскурсовод», почетные грамоты и сертификаты.

Полученный опыт позволил ребятам результативно принять участие в олимпиадах и конкурсах по профилю школьного музея: XVII Международной олимпиаде по основам наук по предмету «История», в муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников по истории, в Московском конкурсе исследовательских работ и творческих проектов «Искусство познания», в Межрегиональных краеведческих чтениях в Волгограде, в XIX областной олимпиаде по школьному краеведению. Обучающиеся МОУ «СШ № 54», состоящие в активе музея, в настоящее время являются активными участниками проекта «Школьный музей Победы», всегда с удовольствием проводят экскурсии не только для учащихся школы, но и для учеников других образовательных учреждений г. Волгограда и гостей города.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бикметова В. Воспитательный ресурс школьного музея // Учитель. 2010. № 2. С. 80–82.
2. Родина Т. А. Алгоритмы музейной педагогики // Лицейское и гимназическое образование. 2010. № 1. С. 16–19.

Гончарова М. К.  
Воронеж, МБОУ «СОШ № 55»

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам современного использования цифровых ресурсов для повышения читательской грамотности обучающихся. Проанализирован термин «читательская грамотность» и перечислены полезные навыки, какие учитель должен привить школьникам. Приведены конкретные примеры использования определенных интернет-сервисов для предоставления обучающимся дополнительной информации.

**Ключевые слова:** читательская грамотность, цифровые ресурсы, русский язык, литература, текст, мышление, обучение, навыки, интернет-сервисы, Instagram, QR-код

Современный мир ежегодно удивляет нас прогрессом в каждой научной сфере. Гуманитарная деятельность как одна из отраслей науки также развивается очень быстро. На смену устаревшим методам обучения приходят новые, более продвинутые и сложные. Это относится и к понятию «читательская грамотность», функционал которого совершенствуется постоянно [1; 2].

Что же означает термин «читательская грамотность»? Традиционно грамотностью считается овладение навыками чтения и письма. Но вышеупомянутый термин имеет более широкое значение — это не только способность правильно писать и читать, но также понимать, анализировать текст, извлекать из прочитанного полезную информацию, которая принесет пользу в будущем. В обязанности учителя входят важные задачи научить школьников бегло читать; искать информацию; размышлять над текстом, оценивать его; определять причинно-следственные связи; уметь выявлять тезисы, главную мысль; строить суждения, высказывать свою точку зрения и формулировать соответствующие выводы.

С помощью критического анализа прочитанного текста ученики развивают самостоятельность и логическое мышление. Полученные навыки помогут не только во время обучения, но и в повседневной жизни.

Мы не зря изначально обратили внимание на прогресс современного общества. Сейчас цифровые ресурсы стали неотъемлемой частью жизни детей. Поэтому преподаватели нашли немало действенных способов использования виртуальной реальности в образовательных целях.



Каждая школа имеет свои интересные варианты применения цифровых ресурсов в обучении. Наше образовательное учреждение остановило свой выбор на использовании социальной сети Instagram и QR-кодов. Как же нам удалось совместить предполагаемо несовместимое?

Начнем с Instagram. Это социальная сеть, популярная среди молодого поколения. Данная платформа создана для обмена фотографиями и видеофайлами между пользователями. Под фотографией человек имеет возможность написать пост, иными словами текст, с любой информацией или собственными размышлениями. Также пользователь может оставлять комментарии, то есть давать оценку прочитанной или увиденной информации. Все это можно использовать в качестве вспомогательного образовательного направления.

Наша школа с помощью учителя русского языка и литературы и учащихся создала собственный образовательный портал на платформе Instagram под названием «Книжная полка». Здесь мы выкладываем посты с полезной обучающей информацией. Пост включает в себя изображение и относящийся к ней по смыслу текст.

Напоминаем, что такой способ обучения является именно вспомогательным. Каким образом он является полезным для учителя и учеников?

*Дополнения к основным занятиям.* Так как время урока ограничено, преподаватель не всегда успевает донести до учащихся занимательные подробности, стоящие внимания, но он может выложить пост на странице школы в Instagram, касающийся темы прошедшего урока. Так получится разбавить теорию дополнительными интересными фактами. В нашем случае это могут быть события из жизни писателя или таблица с подсказками.

*Памятки для школьников.* Преподаватель имеет возможность выкладывать на страничке различные важные объявления и напоминания о предстоящих мероприятиях.

*Домашняя работа.* Учащиеся также могут самостоятельно работать на школьной странице. Изначально учитель поручает детям за оценку выполнить какое-либо задание. Такая работа хорошо развивает креативные способности и редакторскую активность у учеников — они создают интересные обучающие посты для своих одноклассников или устраивают блиц-опросы с помощью функции «Истории».

*Конкурсы.* Instagram можно использовать как платформу для проведения конкурсов. Например, учитель организывает конкурс цитат — очень важное мероприятие, помогающее повысить читательскую грамотность учеников. Преподаватель предлагает школьникам выбрать отрывок из классической литературы, снять видео с выразительным

чтением текста и выложить результат на школьной странице. Каждый ученик класса выкладывает свое видео, а также голосует за того, кто, по его мнению, выступил лучше всех. Таким образом выбирается победитель конкурса. Подобные соревнования развивают в детях старание и упорство в достижении цели.

*Получение знаний в игровой форме.* У платформы Instagram есть еще много полезных функций. Например, с помощью «отметки» аккаунта (пометка образовательного портала, по которому его можно найти), ученики устраивают флешмоб на тему «Любимая книга». Каждый ребенок отмечает фото с обложкой любимой книги и делится впечатлениями о ней. Так школьники могут познакомиться с неизвестными им ранее произведениями, вспомнить уже прочитанные и участвовать в дискуссиях. Также учитель имеет возможность выкладывать короткие обучающие видео, расширяющие кругозор детей.

*Ученик всегда на связи с учителем.* Школьники могут задавать любые вопросы, относящиеся к урокам, лично учителю в «Директе» Instagram.

Цифровое образование не должно утомлять учеников — это резко понизит результативность их труда. Это средство является только дополнением к основному материалу. Не нужно писать длинные посты, они должны быть лаконичными и понятными. Порой достаточно выложить фото с интересной подписью, ведь у многих детей визуальная информация усваивается лучше, чем звуковая. Взаимодействие различных методов восприятия материала всесторонне развивает мышление ребенка, поэтому социальные сети не принесут вреда юному поколению, если учитель творчески подойдет к данному вопросу.

Еще один очень удобный цифровой ресурс, который стоит внимания, — это QR-код. Сейчас данный способ чтения информации очень популярен среди молодежи. Что же это такое и как им можно воспользоваться в образовательной сфере? QR-код по сути схож со штрих-кодом. Он несет в себе некую зашифрованную информацию, будь то текст, фотография, визитка и т.д. Чтобы получить доступ к данной информации, необходимо запустить на смартфоне специальное приложение для считывания QR-кодов и навести камеру на изображение кода. После его сканирования приложение за считанные секунды предоставляет доступ к источнику. Это существенно экономит время урока.

Как мы используем QR-код в классе? Изначально учителю необходимо зашифровать информацию через специальный сервис, то есть поместить в код нужный материал — биографию автора или ключевые слова к тексту. Все это занимает совсем немного времени. Далее преподаватель предоставляет QR-код ученикам, они сканируют его

через смартфон и получают дополнительную информацию к уроку. Также учитель может:

- распечатать QR-код с зашифрованным в нем расписанием уроков или другим важным сообщением и повесить на двери кабинета. Ученики отсканируют его и получают информацию себе в телефон, таким образом, отпадает необходимость в дополнительных действиях;
- разместить в библиотеке такую ссылку на обычном листе А4, которая перенаправит учеников на электронную версию любой книги;
- добавить к школьным выставкам QR-коды с дополнительной интересной информацией об экспонатах;
- зашифровать ответы на задания, чтобы позже предложить ученикам проверить себя;
- поместить в код не только текст или фото, но и обучающее видео;
- создать «рабочие листы» с QR-кодами по отдельному произведению, где каждый код будет направлять ученика к истории создания, описанию главных героев, разбору текста и т.д.
- проводить быстрые опросы школьников или творческие игры.

Такие штрих-коды оказывают положительное воздействие на под сознание ребенка. У него проявляется интерес — а что же прячется за ссылкой? Поэтому детям трудно пройти мимо такой загадки. Ученики не пугаются, когда преподаватель предоставляет им специальный код вместо, например, объемного текста. Плюс еще в том, что ученики могут самостоятельно создавать QR-коды для вспомогательных образовательных целей.

Преподаватель должен «шагать в ногу со временем», чтобы понимать современных детей и искать способы, как привлечь их к учебе. Использование цифровых ресурсов поможет совместить полезное с интересным. Яркое и нестандартное предоставление информации приведет к лучшему усвоению материала детьми. Прибегая к помощи различных интернет-сервисов, учитель экономит время урока, предоставляет ученикам возможность самостоятельно искать информацию, творчески подходить к работе. А если процесс обучения привлекает детей, то это поможет им постепенно достичь высокого уровня читательской грамотности. Они научатся думать, анализировать, рассуждать, использовать полученные навыки в будущей взрослой жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению [Электронный ресурс]. URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (дата обращения: 15.11.2021).
2. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 240–266.

Давлетшина Л. Х.  
Ульяновск, МБОУ «Лицей при УлГТУ № 45»

## ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности моделирования процесса формирования основ инженерного мышления школьников на примере исследования на базе МБОУ «Лицей при УлГТУ № 45» города Ульяновска. Приведены содержание и структура отдельных блоков рассматриваемой модели (целевого, содержательного, критериально-диагностического).

**Ключевые слова:** инженерное мышление, формирование инженерного мышления, школьник, модель

Сегодня стратегической задачей российского образования является популяризация инженерно-технологических знаний, подготовка молодежи к получению инженерных профессий. Инженерная подготовка школьников становится все более востребованной. Мы убеждены, что именно школьное образование должно обеспечить каждому выпускнику владение допрофессиональными компетенциями в инженерно-технологической сфере, которые необходимы для жизни в современном российском обществе, экономика которого ориентирована на инновационное развитие.

Что такое инновации и для какой деятельности они характерны? Инновации характерны для любой профессиональной деятельности, поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научного поиска, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося с целью повышения ее эффективности. В целом под инновационным процессом мы понимаем комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств [2, с. 44].

Инновационная деятельность лицея при УлГТУ № 45 города Ульяновска реализуется по разным направлениям. С 2010 года лицей работает в рамках региональной программы развития инновационных процессов. Исследование по теме «Психолого-педагогические условия формирования основ инженерного мышления обучающихся» реализуется с 2017 года. В текущем учебном году работа организована в статусе научно-методического центра. Кроме того, с 2020 года лицей

активно работает в рамках Консорциума по развитию школьного инженерно-технологического образования в РФ. Мы убеждены, что качество образования — это не только соответствие федеральным государственным стандартам, но и успех каждого члена педагогического и ученического коллективов и самой образовательной организации в целом, создание особого воспитательного пространства с учетом деятельностного подхода.

Нами была разработана структурно-содержательная модель формирования инженерного мышления школьников, которая представляет собой иерархию компонентов рассматриваемого процесса [4, с. 16].

Подробнее остановимся на структуре и содержании отдельных ее компонентов. При разработке целевого блока нами изучались подходы к пониманию цели как идеального, сознательно планируемого результата образовательного процесса. В связи с этим цель в общем виде превосходит ожидаемый идеальный результат педагогического процесса — это формирование инженерного мышления школьников с точки зрения деятельностного подхода.

Методологическую основу процесса формирования основ инженерного мышления школьников составляет деятельностный подход, нацеленный на развитие личности (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хохловский и другие) [1].

Важными для нашего исследования выступают положения, сформулированные Н. Ф. Талызиной [3]. В своих работах она подробно описывает структуру и процесс формирования логического приема, экспериментально показывает, что логическая структура приема является инвариантной, в результате чего после ее формирования на одном предметном материале она должна переноситься на другой без специального переучивания, в случае если обучение соответствовало требованиям, разработанным в деятельностной парадигме.

Средством фиксации содержания деятельности является схема ориентировочной основы действия, которая служит ориентиром для ученика при ее выполнении. В связи с этим педагог должен учитывать шесть хорошо известных этапов интериоризации действия. На первом этапе усвоение начинается с создания мотивационной основы действия. Затем происходит становление схемы ориентировочной основы действия, т.е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия. На третьем этапе происходит формирование действия в материальной (материализованной) форме, когда ориентировка осуществляется с опорой на внешне представленные компоненты схемы. На четвертом этапе происходит преобразование действия — вместо опоры на внешне представленные средства ученик переходит к описанию во внешней речи. На пятом этапе (действие во внешней

речи «про себя») происходит постепенный переход содержания действия во внутренний, умственный план. На последнем этапе действие совершается в скрытой речи и приобретает форму собственно умственного действия. Именно эти исследования становятся для нас основой понимания формирования данного типа мышления.

Работа над формированием основ инженерного мышления школьников подразумевает активную работу с обучающимися всех уровней образования, но задачи, решаемые на каждом уровне, различные. Принято считать, что основная роль при реализации данной программы должна быть отведена учителям технической направленности: математики, физики, информатики. Однако мы убеждены, что необходимо вести планомерную деятельность по формированию инженерного мышления на всех предметах и уровнях общего образования.

Для учителей начальной школы основными задачами являются:

- пробудить в ребенке интерес к техническому образованию, инженерным дисциплинам, математике и предметам естественно-научного цикла;
- выявить склонности и способности детей.

Формирование основ инженерного мышления у учащихся начальной школы практически полностью соответствует требованиям стандарта, но прежде всего это реализация принципа метапредметности, деятельностного подходов, усиление внимания к проектно-исследовательской деятельности.

Для обучающихся основной школы общая цель — создание условий для овладения прочными знаниями по математике и предметам естественно-научного цикла, а также формирование навыков ведения исследовательских и лабораторных работ; овладение обобщенными способами решения учебных задач.

Для учителей старшей школы основными задачами являются:

- обеспечить формирование у подростков мотивации к самостоятельному выбору направления инженерной деятельности, осознанному выбору будущей профессии;
- подготовить школьников к результативной проектной деятельности в области технического творчества;
- обеспечить формирование умения ориентироваться в ситуации на рынке труда и в системе профессионального образования с учетом собственных интересов и возможностей [4].

Говоря о содержательном блоке модели, нужно отметить, что содержание процесса строится на основе интеграции основного и дополнительного образования. Содержание выражается в разработке и реализации комплекса образовательных программ, а также программ внеурочной деятельности и дополнительного образования,

направленных на формирование основ инженерного мышления обучающихся. Кроме того, привлекаются социально-экономические ресурсы социума, которые обеспечивают погружение в среду научно-технического творчества.

Нужно отметить, что внеурочная деятельность, «жизнь после уроков» является мощным ресурсом для наращивания мотивационного потенциала школьников в рамках рассматриваемого нами процесса. Традиционно во внеурочное время в лицее реализуются проекты, направленные на профориентацию и знакомство школьников с профессиональным опытом специалистов инженерной направленности.

Несколько тезисов о критериально-диагностическом блоке модели. Нами определены критерии и показатели сформированности инженерного мышления обучающихся лица:

- когнитивный критерий (показатели: полнота и глубина физико-математических и естественно-научных знаний);
- мотивационно-ценностный критерий (наличие мотивации к осуществлению проектно-исследовательской деятельности; проявление познавательного интереса к предметам физико-математического и естественно-научного циклов);
- поведенческий критерий (умение самостоятельно ставить познавательные цели и контролировать деятельность; умение преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; готовность к осуществлению проектно-исследовательской деятельности).

Выделенные критерии, безусловно, нельзя считать исчерпывающими, однако их обобщенный характер достаточен для выявления уровней сформированности инженерного мышления школьников [5]. В соответствии с выделенными критериями и показателями охарактеризованы и уровни — критический, допустимый и оптимальный. Важно, что в ходе исследования была разработана и представлена авторская методика диагностики.

Таким образом, каждый блок модели решает свою задачу в процессе формирования основ инженерного мышления обучающихся в условиях лицея, но только в тесной взаимосвязи всех этих компонентов результат будет значимым и эффективным.

Мы убеждены, что работа по формированию основ инженерного мышления школьников будет значимой и результативной только в том случае, если выстроена эффективная система работы, если задействованы ресурсы урочной и внеурочной деятельности, объединены усилия управленческой команды, педагогов и родителей, если активная работа проводится со школьниками начального, основного общего и среднего образования. Только в тесной взаимосвязи всех этих элементов будет качественный результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гальперин П. Я.* Четыре лекции по психологии: уч. пособие для студ. вузов. М.: Университет, 2000. 112 с.
2. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Готовность педагога к инновационной деятельности // *Сибирский педагогический журнал.* 2007. № 1. С. 42–49.
3. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология: уч. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 288 с.
4. Формирование основ инженерного мышления школьников (из опыта работы МБОУ «Лицей при УлГТУ № 45»): уч.-метод. пособие / под общ. ред. Г.М. Шигабетдиновой, Т.В. Финюковой, Л.Х. Давлетшиной. Ульяновск: УлГТУ, 2020. 167 с.
5. *Шигабетдинова Г. М., Давлетшина Л. Х., Гапонова С. В.* Опыт организации диагностики сформированности инженерного мышления школьников // *Вестник Ульяновского государственного технического университета.* 2019. № 3 (87). С. 8–13.



*Данченко Ю. В.*

*Белгород, Вейделевская районная станция  
юных натуралистов Белгородской области*

## **ПРИБЛИЖЕНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ**

***Аннотация.** Приобщение подрастающего поколения к исследовательской и природоохранной деятельности через проектное управление является ведущим направлением работы при реализации образовательных программ в дополнительном образовании нынешнего времени, когда обществу необходимо поколение творческих создателей.*

***Ключевые слова:** проект, природоохранная деятельность, проектное управление, ландшафтное обустройство*

Вейделевская районная детская станция юных натуралистов — это центр развития дополнительного образования детей в области экологического воспитания и обучения, координатор и организатор районных эколого-натуралистических и природоохранных мероприятий.

Стратегической задачей нашей образовательной программы является осознание подрастающим поколением прямой зависимости между сохранением биологического и культурного разнообразия России и его собственной культурой, личностными ценностями, качествами, умениями. Эффективным инструментом для решения поставленных задач является проектное управление. В рамках данного подхода наша деятельность направлена на достижение конкретных результатов в строго спланированные сроки, развитие умений работать в команде.

Созданная в нашем учреждении материально-техническая база, а это соответствующее современным требованиям оборудование для опытнической и исследовательской работы, эстетически оформленные кабинеты, учебно-опытный участок, теплица, позволяет организовать обучение детей на высоком научном уровне.

Образовательный процесс в объединениях интеллектуально-творческого направления осуществляется в соответствии с федеральным проектом «Экология России». В рамках данного проекта в истекшем учебном году во всех образовательных организациях района проведены всероссийские экологические уроки «Сделаем вместе!», произведен уход за 15 га леса, высажено 2 000 деревьев и кустарников, собрано 500 кг семян, проведено более 30 акций и конкурсов. Без

сомнения, это позволяет юннатам показывать высокие результаты на региональных и всероссийских конкурсах.

Многие элементы ландшафтного обустройства, разработанные учащимися, положены в основу проектов по благоустройству школ и детских садов. Это позволяет не только создавать неповторимые уголки ландшафтного дизайна на территориях наших образовательных организаций, но и формировать у ребят креативное мышление, воспитывать чувство гордости за свою малую родину, видеть практические результаты своих проектов.

Вопросам ландшафтного обустройства и озеленения населенных пунктов в Вейделевском районе уделяется особое внимание. Все образовательные организации района активно включились в реализацию проектов, направленных на получение посадочного материала и увеличение видового разнообразия растений. Это особенно важно еще и потому, что реализация проектов имеет большое научно-практическое значение, позволяет учащимся на практике осознать важность работы по сохранению биологического разнообразия. С этой целью муниципальным учреждением дополнительного образования «Вейделевская районная детская станция юных натуралистов» были инициированы пять проектов.

Благодаря проекту «Создание питомников декоративных хвойников на базе образовательных организаций района» на территориях школ к настоящему времени произрастает более шестисот хвойников.

В ходе реализации проекта «Выращивание саженцев декоративных кустарников для создания живых изгородей в дошкольных учреждениях» в каждом детском саду нашего района юннатами высажены живые изгороди и созданы комфортные условия для пребывания малышей на игровых площадках.

Реализация муниципального проекта по выращиванию и культивации декоративных сортов сирени в образовательных учреждениях района позволила украсить территории образовательных организаций более чем десятью сортами этого кустарника. В питомнике, созданном на базе Викторопольской средней школы, произрастает более четырехсот растений, юные натуралисты ведут здесь опытническую и исследовательскую деятельность.

В рамках проекта «Интеграция ресурсов образовательных организаций по совершенствованию ландшафтного обустройства территорий» на территориях всех школ и детских садов созданы питомники по выращиванию декоративных деревьев и кустарников. На сегодняшний день это около 17 тыс. саженцев. Но не менее важным является и то, что этот проект позволяет расширить возможности взаимообмена посадочным материалом среди образовательных организаций.

Систематизации накопленного опыта по выращиванию посадочного материала древесно-кустарниковых и хвойных растений способствовал проект по созданию на базе общеобразовательных организаций Вейделевского района многоуровневых питомников по выращиванию посадочного материала. Целью проекта было вырастить к 2019 году не менее 50 тыс. саженцев, которые должны были быть использованы не только для благоустройства школ и детских садов, но и в сельских поселениях для создания аллей и парков.

Важным направлением в нашем учреждении является исследовательская деятельность. С нею в прошедшем учебном году был связан муниципальный проект «Создание и организация работы очно-заочной школы „Юный эколог“».

Педагогом дополнительного образования Н. Е. Овчаренко была разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Общая экология и практическая проектная деятельность» для дистанционного обучения школьников района. Программа предусматривает применение нестандартных форм получения теоретических знаний в тесной взаимосвязи с практической работой. Причем большой упор делается на самостоятельную работу учащихся в исследовании состояния окружающей среды, ее улучшении и охране, начиная с наблюдения за состоянием окружающей среды в первый год обучения и заканчивая научно-исследовательской работой в третий год обучения. Необходимо отметить воспитательный и развивающий аспекты программы, которые реализуются посредством объединения усилий учащихся, общественных природоохранных организаций и экологически ориентированных граждан в осуществлении мероприятий по сохранению природных объектов, оздоровлению экологической обстановки. Среди положительных аспектов необходимо отметить и тот факт, что для практической деятельности выбирается конкретный природный объект, что повышает актуальность и социальную значимость решаемой экологической проблемы [1].

Активное познание достигается благодаря большой самостоятельной работе учащихся в исследовании состояния окружающей среды. Основная идея заключается в том, что на естественных объектах показываются взаимодействия и губительные последствия их нарушения. Это дает реальную и достоверную информацию о состоянии природных и антропогенных систем. В творческую, исследовательскую и природоохранную деятельность включаются даже не самые сильные школьники.

Итогом реализации еще одного регионального проекта — по созданию геоинформационной базы родников Белогорья «Сохраним родники Белогорья» — стало проведение юннатами оценки экологи-

ческого состояния 115 родников Вейделевского района, составление Гео-информационной базы данных о них, проведение их очистки и благоустройства.

Полученная информация была неоднократно опубликована в районной газете «Пламя» и размещена на официальном сайте Вейделевской районной станции юных натуралистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Овчаренко Н. Е. Роль проектной и исследовательской деятельности в экологическом воспитании учащихся // Шаги мастерства: сб. метод. мат-лов и практ. разработок учителей — победителей конкурса в рамках приоритетного национального проекта «Образование» // отв. ред. Федорченко П. Ю. Белгород: Политерра, 2007. С. 220–224.

**Ибрагимова Е. В.**

Пермь, МАОУ «Гимназия № 8»

## РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**Аннотация.** Успешность воспитательного и образовательного процесса зависит от того, как складываются отношения между учителями, учащимися и родителями. Анализируются различные способы взаимодействия с родителями, включая проектную деятельность, которую можно осуществлять как при очном, так и при дистанционном обучении.

**Ключевые слова:** взаимодействие с родителями, проектная деятельность, партнеры, лайфхаки

Никто не может в одиночку сыграть симфонию. Для этого нужен целый оркестр. Мой оркестр — это учащиеся, их родители и классный руководитель как дирижер этого оркестра... В 2018 году меня назначили классным руководителем 5 «В» класса, в 2019-м мне добавили еще один класс, так что третий год я являюсь классным руководителем двух классов. Оба класса сборные: учащиеся, которые поступили в нашу гимназию из разных школ Кировского района. И моя главная задача как классного руководителя — создать классные коллективы.

В эпоху перемен очень важно занять правильную гражданскую и педагогическую позицию, не ошибиться в выборе принципов, направлений, форм и способов собственного бытия и построения жизнедеятельности в школьном и классном сообществе. Только системно-деятельностный подход может стать эффективным средством обновления и повышения результативности воспитательной деятельности классного руководителя. Успешность воспитательного и образовательного процессов зависит от того, как складываются отношения между учителями, учащимися и родителями.

Анализируя различные способы взаимодействия с родителями, я ищу такие формы, которые бы не оставляли их равнодушными слушателями, а делали бы равноправными, заинтересованными участниками. И именно поэтому я решила использовать в работе с родителями *проектную деятельность*, которую можно осуществлять как при очном обучении, так и при дистанционном. Считаю, что проектный метод наиболее эффективен в работе с семьей, так как он позволяет родителям, детям, педагогам не только принять участие в совместной деятельности, но и увидеть результат совместного труда, способствует эмоциональному сближению детей, педагогов, родителей в процессе совместной деятельности. На сегодняшний

день у меня сложилась определенная система в работе с родителями, благодаря которой они из «зрителей» и «наблюдателей» превратились в активных участников наших встреч и моих близких помощников, в классах создана атмосфера взаимоуважения.

В родительский комитет класса у меня входят все родители, так как для каждого есть дело. Во главе каждого проекта стоит родитель, классный руководитель является только модератором.

Основными направлениями проектной деятельности мы выбрали благотворительность, краеведение и духовно-нравственное воспитание. В каждом направлении у нас есть партнеры. Так, например, по направлению благотворительности мы сотрудничаем с Пермским благотворительным фондом «Берегиня», по краеведению — с туристическими фирмами ООО «Финист Трэвел» и «Пермский период», а для третьего направления создали уникальный клуб пап КПСС (Клуб Пап Самых Современных).

Первое направление — «Социально значимые проекты». В октябре 2018 года стартовал проект «Пермский край — территория добра» при поддержке администрации губернатора Пермского края. Дети научились создавать социальные проекты и реализовывать благотворительные акции. Это был наш первый классный проект. В классе мы придумали название нашей группе волонтеров — «Рука помощи». От родителей проект возглавила Юлия Сергеевна Терехина. Результат превзошел все ожидания. Мы собрали 35 «Коробок храбрости» и провели 20 «Часов добра» в семи школах Кировского района города Перми. О нашем проекте узнали через СМИ как минимум 35 000 человек! Непосредственное участие в проекте приняло порядка 2 000 человек! Никто не остался равнодушным. После этого проекта мы продолжаем по сегодняшний день заниматься благотворительностью. Приняли участие в акциях «Умножай любовь!», «Четыре лапы», «Подарок ветерану», «Коробка храбрости» и т.д.

Второе направление — краеведческое, «История моей Родины». Участие в этом направлении мы начали с изучения истории своей семьи и организовали проект «История одной фотографии», который возглавила бабушка нашей ученицы Светлана Валентиновна Сарапулова.

В феврале 2019 организовали проект «Вернуть нельзя, забыть невозможно». В рамках проекта провели классный час «История одной фотографии», цель которого была показать диалог поколений посредством семейного альбома. Фотографии, большие и маленькие, старые и совсем новые, потертые и глянцевого. Они — история, история семьи, история рода. Представьте себе только, что было бы, если бы люди не хранили старые фотографии? Мы бы не знали своих предков

и никогда бы не имели возможности их видеть, хотя бы с помощью фотографии! Мы заглянули в семейные архивы наших одноклассников. Много фотографий принесли ребята. Они рассказали, где и когда был сделан снимок, кто на нем изображен. Сколько замечательных историй о своих семьях открыли для нас дети! Самой старой фотографии уже больше ста лет. Интересные получились выступления. Ребята с удовольствием слушали рассказы о близких людях своих одноклассников. На классном часе присутствовали мамы, дедушки, бабушки ребят, а также представители Совета ветеранов Кировского района города Перми. Беседа прошла в теплой обстановке. Несколько рассказов учащихся были напечатаны в книге, которая вышла ко Дню Победы в нашем районе.

Изучать историю города мы начали в сотрудничестве с турфирмой ООО «Финист Трэвел», которая предложили создать на базе класса Клуб юных экскурсоводов. Цель проекта: формирование и поддержка у подрастающего поколения любви к истории, развитие чувства патриотизма, уважения к культуре и традициям родного края.

Программа проекта «Юные экскурсоводы» рассчитана на один учебный год, с сентября по апрель, и состоит из шести очных мастер-классов, промежуточных занятий и защиты участниками собственных экскурсионных программ на практике. По результатам прохождения программы участники

- обучились методике составления экскурсий;
- приобрели навыки подготовки туристических маршрутов;
- отработали личные авторские работы на практике под руководством опытных экскурсоводов;
- расширили свои знания по истории родного края (города).

Сначала мы совершили несколько интересных и познавательных экскурсий по городу, неоднократно приглашали к себе в класс представителей ООО «Финист Трэвел», которые проводили мастер-классы с детьми по следующим темам: «Основы экскурсоведения», «Основы составления экскурсионных программ», «Правила делового этикета экскурсовода», «Основы ораторского искусства» (постановка голоса, умение держать себя на публике), «Основы интернет-маркетинга» (продвижение экскурсии через интернет).

И теперь учащиеся класса создали три экскурсии и представили их. Это квест-игра «Бронекатер АК-454», виртуальная экскурсия по парку им. Горького и игра на местности «Парк „Счастье есть“». Каждую экскурсию ребята создавали вместе со своими родителями. Защита экскурсий прошла в апреле 2020 года. В этом направлении приняли участие абсолютно все родители и учащиеся.

Третье направление — духовно-нравственное. В пятом классе мы

создали Клуб пап. Девиз клуба: «Папа — научит, исправит, заставит!».

В феврале 2020 года папы провели для 5–6 классов гимназии и других школ района военно-патриотическую игру «Мы наследники воинской славы». Все дальше уходят от нас грозные годы Великой Отечественной войны, когда в ожесточенных битвах с немецким фашизмом советский народ, наша доблестная армия отстояли нашу великую Родину. И вот уже исполнилось 75 лет со дня Победы. 2020 год был объявлен Годом памяти и славы. Спортивно-патриотическая игра «Мы наследники воинской славы» направлена на формирование у детей чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважения к его свершениям и достойным страницам прошлого. Задачи: воспитание у школьников чувства патриотизма и здорового образа жизни посредством вовлечения их в военно-спортивную игру, поддержание командного духа и эмоциональная разрядка, создание позитивного настроения и улучшение коммуникаций в ходе совместного активного отдыха, формирование чувства взаимовыручки и товарищеской поддержки, умения работать в команде. Ожидаемые результаты: интерес детей к занятиям спортом и подвижным играм; проявление коллективной ответственности за общее дело, чувства любви к стране и армии; проявление духа соперничества и стремление к победе.

В апреле-мае 2020 года мы с учащимися и родителями класса реализовали проект «Этих дней не смолкнет слава» к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Основная цель проекта: развитие у школьников гражданской позиции, патриотических чувств, любви к Родине на основе расширения представлений детей о победе защитников Отечества в Великой Отечественной войне. Также папы организовали экскурсию в стрелковый клуб «Одиссей», провели турниры по шашкам, волейболу, мини-футболу.

Родители проводят много мероприятий по профориентации. Были проведены мастер-классы О. М. Еговцевой «Профессия — повар» и Ю. С. Терехиной «Дизайнер приусадебного участка». Каждая семья готовит видеоролик о своих профессиях. Первого сентября мы организуем фотовыставку «Летний отдых вместе с семьей».

Каков человек, таков и мир, который он создает вокруг себя. Хочется верить, что наши дети, когда вырастут, будут любить и оберегать своих близких. Не останавливаясь на достигнутом, продолжаю искать новые пути сотрудничества с родителями. Ведь у нас одна цель — воспитывать будущих созидателей жизни.



Кумина С. А.  
Волгоград, МОУ «СШ № 93»

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** Воспитание экологической культуры — актуальная задача в сложившейся социально-культурной ситуации начала XXI века. В условиях разностороннего экологического кризиса усиливается значение экологического образования в школе как ответственного этапа в становлении и развитии личности ребенка. Анализ теоретической и методической экологической литературы, а также состояния практики экологического образования в школах свидетельствует о необходимости совершенствования всей системы воспитательной работы со школьниками, одной из приоритетных целей которой должно стать становление экологически грамотной личности, способной гармонично взаимодействовать с окружающим миром.

**Ключевые слова:** воспитание, экология, экологическая грамотность, гармония, технологии развития экологической культуры

Современное общество все глубже осознает экологическую ответственность человека перед грядущими поколениями. К сожалению, в настоящее время многие дети приходят в школу с очень ограниченными, потребительскими представлениями о природе. В этих условиях весьма важной педагогической задачей становится экологическое образование и воспитание подрастающего поколения, цель которых — формирование экологической культуры учащихся, изменение потребительского отношения на созидательную деятельность по улучшению состояния окружающей среды. Дети школьного возраста проявляют любознательность и интерес к познанию мира природы и человека (как части экологической системы). В этом возрасте в сознании учащихся происходит формирование наглядно-образной картины мира и нравственно-экологической позиции личности, которая определяет отношение ребенка к природному и социальному окружению и к самому себе. Все это создает определенные условия для эффективного использования технологии развития экологической культуры (далее ТРЭК) на этом возрастном этапе.

В ФГОС прописаны следующие планируемые результаты экологического воспитания школьников: ценностное отношение к природе; первоначальный опыт эстетического, эмоционально-нравственного отношения к природе; элементарные знания о традициях нравственно-этического отношения к природе в культуре народов России, нормах

экологической этики; первоначальный опыт участия в природоохранной деятельности в школе, на пришкольном участке, по месту жительства; личный опыт участия в экологических инициативах, проектах. Достичь этих результатов можно не только на уроках окружающего мира, но и во внеурочной деятельности. Занятия кружка с использованием технологии развития экологической культуры будут способствовать формированию экологических знаний у учащихся, личной ценностной позиции к потреблению, сбережению и восстановлению природы.

Внеурочная деятельность включает в себя разные формы деятельности. Хочу остановиться на примере работы кружка «Юный эколог» (познаем — творим — исследуем) в пятом классе. Программа данного кружка не только направлена на формирование у школьников ответственного отношения к окружающей среде, к себе, окружающим людям, но и носит созидательный характер. Содержание программы составлено с учетом возрастных и психофизиологических особенностей учащихся средней школы.

Для реализации содержания программы важно учитывать эмоционально-поведенческую природу школьника, личную активность каждого ребенка, где он выступает в роли субъекта экологической деятельности; на занятиях создавать позитивную творческую атмосферу. В соответствии с таким подходом содержание программы реализуется через создание на занятиях проблемных ситуаций, ситуации эмпатии во взаимоотношениях с природой, ситуации оценки и прогнозирования последствий поведения человека, ситуации свободного выбора поступка по отношению к природе. Экологически значимые знания (I этап ТРЭК — ценность потребления) учащиеся получают во время бесед «В мире растений», «Все друг другу мы нужны», «Эти удивительные цветы» и др.; показа презентаций «В гости к зимушке-зиме», «Лекарственные растения Волгоградской области» и др.; во время поиска и отбора нужной информации. Практическая, деятельностная направленность курса осуществляется через исследовательские задания, игровые занятия, практикумы и опытническую работу. Формы организации деятельности детей разнообразны: индивидуальная, групповая работа в парах. Одним из основных методов обучения являются систематические фенологические наблюдения, раскрывающие экологические взаимосвязи в природе во время поиска и отбора нужной информации.

Данный вид деятельности предполагает систематическую работу с «Календарем природы», а также ведение индивидуальных блокнотов или тетрадей «Дневник юного эколога». Средствами эффективного усвоения программы курса являются ролевые, дидактические,

имитационные игры, творческие задания, опыты и практические работы, создание экологических проектов, изготовление поделок из природных и бросовых материалов, экскурсии и прогулки на природе, разработка и создание экоснаков, театрализованные представления. На этих занятиях ярко прослеживается II этап ТРЭК — ценность сбережения. Так, например, итоговым занятием по изучению темы «В гости к золотой осени» стало изготовление поделок из природного материала. Это еще раз доказывает, что в природе нет ничего лишнего, и даже шишки могут стать замечательным украшением интерьера. Ребятам очень нравится выполнять работы из бросового материала, когда ненужные полоски цветной бумаги вдруг превращаются в замечательные цветы, а кусочек проволоки становится красивым браслетом. При выполнении таких работ у учащихся формируется бережное, ответственное отношение к природе.

Большой потенциал для формирования экологической культуры средних школьников имеет совместная деятельность с родителями. Так, при осуществлении проекта по озеленению рекреации был создан зеленый уголок «Зеленый оазис». Вместе с родителями ученики 5 «А» класса активно участвовали в посадке комнатных растений, приносили землю, выбирали горшочки. На протяжении всего учебного года ребята ухаживают за своими «питомцами», поливают, рыхлят землю, убирают отмершие листья. Становятся исследователями, наблюдают за результатом своего труда. Считаю, что такую деятельность можно отнести к III этапу ТРЭК — ценность восстановления. Проведение конкурсов и викторин в доступной и интересной форме убеждает учащихся в необходимости ценностного отношения к природе, вызывает стремление действовать. Ребята становятся активными участниками экологических акций «Покормите птиц!», «Изготовление кормушек», «Изготовление и развешивание скворечников», «Помоги бездомным животным!», «Моя клумба», «Сбор макулатуры», «Посади дерево» и т.д.

Результативность работы кружка выявляется с помощью тестирования и анкетирования учащихся и родителей, в течение учебного года осуществляется наблюдение за творческими работами детей и их анализ. Формами подведения итогов и результатов реализации программы выступают ежегодные недели экологии, традиционные экологические праздники «День птиц», «День Земли», «День Волги» и др., участие в школьных и городских конкурсах.

Таким образом, можно сделать вывод, что внеурочная деятельность позволяет учитывать разные интересы учащихся, охватывает тех, кто проявляет интерес к вопросам экологии. Использование ТРЭК во внеурочной деятельности способствует расширению объема

интереса средних школьников к природе, формированию ценностного отношения и экологически оправданного поведения в природе, а также повышению уровня экологической культуры в целом. Работу по данному направлению целесообразно продолжить и в следующих классах.

**Назарова С. Н.**

*Бийск, Бийский лицей-интернат Алтайского края*

**Стригин В. Л.**

*Бийск, Бийский лицей-интернат Алтайского края*

## КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ШКОЛА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ» КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**Аннотация.** Актуальными направлениями развития образования в контексте реализации ФГОС является организация внеурочной деятельности обучающихся. Во многих общеобразовательных учреждениях внеурочная деятельность исследовательского направления является проблемой. Школы молодых ученых — одно из решений этой проблемы.

**Ключевые слова:** подготовка обучающихся к исследовательской деятельности, школа молодых ученых, научное общество учащихся

Идея создания Школы молодых ученых (далее — ШМУ) появилась в связи с необходимостью обеспечить качественную подготовку учеников к выполнению научно-исследовательских проектов. В последние годы многие школьники стали проявлять интерес к исследовательской деятельности. Работать в режиме, когда каждый ученик изучает методологию исследования и выполняет исследовательскую работу под руководством консультанта вуза, стало сложно. Если учитель сам не прошел по пути научного исследования, он не всегда может обеспечить качественную подготовку исследовательской работы школьником. Для решения этой проблемы авторы разработали курс внеурочной деятельности «Школа молодых ученых» для обучающихся 8–11 классов, обеспечивающий их комплексную подготовку к выполнению, оформлению исследовательских работ и представлению результатов исследования. Курс изучается 45 часов: 21 час (3 часа в неделю) — теоретические вопросы, 24 часа — выполнение исследований.

**Цель курса:** создание психолого-педагогических условий для подготовки обучающихся к исследовательской деятельности и формирование у них исследовательской компетенции.

**Содержательные линии:**

- *теоретическая* (изучение методологии научного исследования, статистической обработки экспериментальных данных, требований к оформлению и представлению результатов исследовательской работы, психологических основ успешности публичного выступления.);
- *практическая* (моделирование исследовательской деятельности).

Для эффективной реализации курса разработан и апробирован учебно-методический комплект, включающий

- учебно-методическое пособие «Школа молодых ученых» (содержит программу, справочные и методические материалы по всем темам курса),
- рабочую тетрадь для обучающихся (содержит опорные конспекты лекций, задания для практической работы и справочные материалы),
- электронное учебно-методическое пособие (содержит методические материалы для учителя, учебные материалы для обучающихся и тесты для проверки знаний). Пособие может быть использовано в дистанционном обучении.

Курс внеурочной деятельности «Школа молодых ученых» стал основой для создания новой модели организации деятельности школьников в рамках научного общества учащихся (НОУ) в Бийском лицее (Рис. 1). Особенности данной модели заключаются в комплексной подготовке школьников к исследовательской работе.



Рисунок 1. Модель организации исследовательской деятельности учащихся

*Первый этап подготовки* — изучение курса «Школа молодых ученых» всеми участниками НОУ вне зависимости от области их предметных интересов, т.к. теоретическая подготовка к исследовательской работе носит надпредметный характер. Преподавание различных тем курса «узкими специалистами» обеспечивает качественную под-

готовку. Теоретический материал курса изучается в течение первой четверти, в дни осенних каникул проводится выездная сессия.

Осенняя выездная каникулярная сессия Школы проводится с целью моделирования исследовательской деятельности. Педагоги организуют тренинг по изученному теоретическому материалу: учащиеся, работая в группах по 3–4 человека, за 4–5 дней проводят мини-исследование по предложенной теме, формулируют методологический аппарат, проводят экспериментальную работу, обрабатывают и анализируют полученные данные, оформляют компьютерную презентацию доклада и представляют итоги работы перед участниками сессии. Темы исследования выбираются достаточно простые, работая над которыми, ребята получают возможность закрепить теоретические знания. Летние каникулярные Школы проводятся для учащихся естественно-научного профиля, которые выполняют полевые биологические исследования.

*Второй этап* — получив представление о научно-исследовательской деятельности и первичные навыки проведения исследовательской работы, учащиеся выбирают тему исследования и продолжают работу над ней в течение учебного года под руководством учителя-предметника.

*Третий этап* — представление итогов НИР на ежегодной международной научно-практической конференции учащихся и студентов «Первые шаги в науку» в Бийском лицее и на других ученических конференциях.

Содержание курса «Школа молодых ученых» обеспечивает формирование у обучающихся всех компонентов исследовательской компетенции. В результате изучения курса школьники получают представление об исследовательской деятельности и первичные навыки выполнения исследовательской работы.

Никитина О. А.  
Волгоград, МОУ «СШ № 103»

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

***Аннотация.** В процессе разностороннего системного процесса воспитания экологической культуры учащихся, во время которого школьники усваивают культуру экологического взаимодействия с окружающим миром природы и социума, у них формируется экологическое сознание, ценностное отношение к природе, личная ответственность за ее сохранение, стремление осознанно выполнять экологические нормы и правила.*

***Ключевые слова:** экологическое сознание, экологическая культура, ценностное отношение*

Модель процесса формирования экологической культуры школьников в ходе решения эколого-прикладных задач представляет собой последовательность трех этапов: ценностно-ориентирующего, интеллектуально-развивающего и рефлексивно-преобразующего, на каждом из которых доминирует один из компонентов экологической ответственности, продвигающий школьников на более высокий уровень сформированности экологической ответственности [1; 2; 3; 4].

При этом педагогический процесс проектируется в виде последовательности ситуаций «экоответственности» (ценностной, познавательной и смысловтворческой), различающихся по характеру и степени активности учащихся, направленных на присвоение личностью экологической ответственности, осмысливание ее значимости на личностном уровне.

Экологическое образование школьников в основной школе, согласно ФГОС, реализуется благодаря изучению ряда предметов.

Биология должна обеспечить формирование основ экологической грамотности: способности оценивать последствия деятельности человека в природе, представлять влияние факторов риска на здоровье человека; способности выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках по отношению к живой природе, здоровью своему и окружающих; осознания необходимости действий по сохранению биоразнообразия и природных местообитаний видов растений и животных.

На уроках географии предусматривается формирование представлений об особенностях деятельности людей, ведущей к возникновению и развитию или решению экологических проблем на различных территориях, умений и навыков безопасного и экологически целесо-



образного поведения в окружающей среде.

Естественно-научные предметы предусматривают воспитание у школьников бережного отношения к окружающей среде; осознание значимости устойчивого развития.

На уроках физики формируются представления о рациональном использовании природных ресурсов и энергии, о загрязнении окружающей среды как следствии несовершенных технологий.

На уроках химии формируются представления о значении химической науки в решении современных экологических проблем.

Уроки изобразительного искусства и музыки предусматривают развитие у школьников способности воспринимать эстетику природных объектов, эмоционально оценивать гармоничность взаимоотношений человека с природой.

На уроках технологии идет формирование способности придавать экологическую направленность любой деятельности, проекту.

Уроки основ безопасности жизнедеятельности предполагают понимание школьниками ценности экологического качества окружающей среды как естественной основы безопасности жизни, а также овладение основами экологического проектирования безопасной жизнедеятельности с учетом природных, техногенных и социальных рисков на территории проживания.

Базовые учебные предметы составляют инвариантный компонент образования. Инвариантный компонент обеспечивает экологическое воспитание и образование через систему скоординированных учебных программ. К таким программам можно отнести программу развития универсальных учебных действий, комплексную программу воспитания и социализации личности, интегрированные программы межпредметных модулей.

Примерами интегрированных программ с экологическим содержанием в 1–5 классах может быть «Экология учебной деятельности». Этот курс преемственно сочетается с предметами «Окружающий мир», «Технология», «Изобразительное искусство», «Чтение».

В 6–9 классах — учебный предмет «Геоэкология» с новыми содержательными линиями на базе предмета «География».

В 7–9 классах такой содержательной линией может стать «Экологическая этика» на базе предмета «Литература», «Иностранный язык».

В 9 классе — «Сохраним биологическое разнообразие на Земле» на базе предмета «Биология».

Интегрированные программы осуществляются через разнообразные интегрированные учебные занятия.

Именно интегрированные учебные занятия

– позволяют обеспечить приемлемое сочетание всех изучаемых

- в школе дисциплин;
- способствуют выполнению образовательных целей и задач, которые стоят перед каждым учебным предметом, участвующим в интеграции;
  - выступают связующим звеном между учебными предметами для выстраивания целостной картины изучаемого действия, явления, процесса;
  - создают условия для сохранности психического здоровья школьников за счет регулярной рациональной смены видов учебной деятельности;
  - стимулируют развитие навыков продуктивного общения, приобретение опыта, расширяющего социальное пространство личности.

Особое место среди всех видов массовых внеклассных мероприятий по экологии занимают натуралистические кампании: «Неделя леса», «Неделя сада», «Праздник русской березки», «Праздник цветов», «Праздник урожая», «День птиц», «День Земли», «День окружающей среды» и другие. Проведение этих мероприятий связано с длительной подготовкой, заключающейся в разнообразной работе школьников: наблюдения в природе, постановка простейших опытов, сбор природного материала для выставок, участие в озеленительных работах на территории школы. Вся подготовительная работа должна заканчиваться организацией праздника, на котором подводятся итоги проделанной школьниками работы.

В школе создан клуб экологического развития «Экосфера». Цель клуба: объединить в одну организацию учащихся школы, занимающихся научно-исследовательской работой; студентов вузов, окончивших нашу школу; специалистов и научных сотрудников ведущих вузов Волгограда и ООПТ Волгоградской области. Это позволяет осуществлять преемственность в научной деятельности, расширять возможности в организации научной работы школьников, развивать их интерес к научной работе, содействовать профориентации.

Следует отметить увеличение количества мероприятий экологической направленности, организованных в форме проектной деятельности, которая дает возможность выявлять экологические проблемы конкретных территорий, не только прорабатывать их в теории, но и решать на практике. В МОУ «СШ № 103» реализуются различные экологические проекты: «Родник», «Живи, Земля», «Наш урожай», «Сохраним нашу речку», «Чистые берега» и т.п. Систематически в течение учебного года в рамках экологического воспитания в школе проводятся акции «Дом для пернатых», «Покормите птиц зимой», «Моя школа, мой двор, мой город», «День Земли», «Мы в ответе за

тех, кого приручили», «Будь лесу другом», «Школа утилизации» и др. Результаты проведенной работы доводятся до сведения родителей, освещаются в школьных газетах, что является важным стимулирующим средством.

Особое внимание уделяется организации исследовательских проектов учащихся на экологические темы, которые представляются на ежегодных областных научных конференциях учащихся, областных этапах всероссийских конкурсов. Тематика исследовательских работ учащихся разнообразна и затрагивает важные экологические проблемы региона.

Для усиления образовательного и воспитательного эффекта многие мероприятия посвящаются памятным датам и являются демонстрацией конкретных результатов природоохранной деятельности.

В заключение следует сказать, что сущность экологического воспитания можно определить следующими категориями: мировоззрение — ценности — отношение — поведение, которые являются основными компонентами всей системы. Каждое звено представляется в последовательности и выполняет определенную функцию, но все они взаимосвязаны и взаимодействуют в процессе организации экологического воспитания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахатова Т. И., Казакова Н. М. Инновационные педагогические технологии: мат-лы междунар. конф. Казань: Бук, 2014.
2. Васильев С. В. Экологизация географии или географизация экологии? // География в школе. 2000. № 7. С. 52–54.
3. Зубова С. С., Жиженина Л. М. Воспитание экологической культуры учащихся средствами образовательной среды школы // Педагогика высшей школы. 2017. № 4.1 (10.1). С. 72–73.
4. Карпова Н. Н. Экологизация образовательного процесса средствами краеведческой работы // Проблемы современной педагогики и систем образования: сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф., 6–8 окт. 2002 г. / под ред. М. Р. Кудяева. Майкоп: Изд-во АГУ, 2002. С. 179–181.

Парамонова Е. Г.  
Волгоград, МОУ «СШ № 54 Советского района  
г. Волгограда»

## АКТУАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ И БИОЛОГИИ

***Аннотация.** В статье содержится краткая характеристика некоторых педагогических технологий, используемых автором на уроках химии и биологии и во внеурочное время, а также прослеживается связь между применением этих технологий и творческим развитием личности школьника при достижении обученности и воспитанности.*

***Ключевые слова:** технологии обучения, классификация педагогических технологий, инновационные технологии обучения, оптимальное сочетание технологий обучения, обученность, воспитанность*

Современная жизнь ставит перед школой задачи по воспитанию и формированию творчески развитой личности. Требования, которые выдвигает ФГОС, это воспитание нового поколения детей, обладающих высоким творческим потенциалом. Можно долгое время искать этих гениальных и одаренных детей, а можно помочь развить эти творческие способности и нестандартное мышление у всех детей. Только для этого необходимо использовать различные педагогические технологии.

Если сослаться на определение В. П. Беспалько, то под педагогическими технологиями надо понимать совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для организации целенаправленного воздействия на формирование личности с заданными качествами; содержательно-операционную деятельность по обеспечению педагогического процесса; рационально организованную деятельность по обеспечению достижения целей педагогического процесса [1]. В таком ключе педагогическая технология объединяет учебно-воспитательную и познавательную деятельность самого учащегося, а значит, работает на формирование личности.

Технология обучения — это результат накопления методического опыта многих учителей. При создании любой технологии идет тщательный отбор учебного материала. Четкая организация учебного процесса в сочетании с обеспечением комфортности этого процесса по отношению к детям способствуют развитию личности, активного мышления и быстрой реакции в принятии нестандартных решений.

Существует множество классификаций, знание которых помогает сделать образовательный процесс доступным, интересным и содержательным.

В первую очередь все технологии делятся на традиционные и инновационные. Традиционные можно классифицировать по целям обучения — *репродуктивные, эвристические, творческие*. Например, тему «Эволюция» можно преподавать учащимся в виде лекции, отметить работу с учебником, поработать с картинками, коллекциями, препаратами и все это выполнять под строгим руководством учителя, все в классическом стиле репродукции.

Можно эту же тему в аспекте проблемного изучения представить как целый ряд эволюционных, исторических задач; рассмотреть различные теории о возникновении, формировании и развитии жизни на Земле. А с учетом творческого подхода можно разделить учащихся на несколько групп и каждой определить задание по исследованию научных взглядов К. Линнея, Ж. Б. Ламарка, Ж. Кювье, А. Уоллеса с последующим представлением [2; 3; 4].

В педагогической науке существует множество классификаций педагогических технологий. Например, Г. К. Селевко выделяет следующие их типы:

- по уровню применения: общепедагогические, частнопредметные, локальные (модульные);
- по ориентации на личностные структуры: информационные, операционные, саморазвития, эвристические, прикладные;
- по организационным формам: классно-урочные, альтернативные, академические, клубные, индивидуальные, групповые, коллективных способов обучения, дифференцированного обучения;
- по подходу к обучаемому: авторитарные, сотрудничества, свободного воспитания, личностно-ориентированные, гуманно-личностные [5].

Одна из самых важных сторон в педагогической технологии — позиция ученика в образовательном процессе, отношение к нему учителя. В *авторитарных* технологиях педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик только объектом. Эти технологии отличаются жесткой организацией учебной (школьной, вузовской) жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

Технологии *сотрудничества* отличаются демократизмом, равенством, партнерством в отношениях педагога и ученика. Учитель и ученик, находясь в сотрудничестве и сотворчестве, вырабатывают общие цели своей деятельности, содержание, дают оценки. Сюда же можно отнести и коллективный способ обучения (КСО), групповой способ обучения (ГСО).

Именно различный подход к обучению и дает возможность вы-

делить инновационные технологии обучения. Это означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и ученика. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях определяется самой жизнью.

Например, ту же тему «Эволюция» представить на рассмотрение малых групп, дифференцированных по уровню подготовки. Тогда более сильные и подготовленные ученики становятся консультантами и репетиторами для тех, кто усвоил материал недостаточно прочно. Причем материал они могут преподать в игровой форме типа «Вертушка». Можно тему «Кристаллические решетки», «Типы химических реакций», «Реакции ионного обмена» рассматривать в дифференцированных группах, где каждый отвечает за свой раздел (термины, реакции, иллюстрации, презентацию и т.д.)

В настоящее время возникает необходимость внедрения педагогических технологий, в основе которых лежит личностно-деятельностный подход, критическое творческое мышление, умение разрабатывать проблемы, принимать решения, сотрудничать в коллективе.

Современные технологии активного обучения опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но и на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. При использовании этих технологий учитель превращается из информатора в консультанта или менеджера, ученик — не губка, впитывающая информацию, а равноправный партнер в процессе получения знаний. Да и сама информация стала не целью, а средством для выполнения определенных действий и операций.

Отдельное благодарное слово хочется сказать книге. Она была и остается главным источником информации. Это учебные пособия и конспекты лекций, словари и энциклопедии.

Выбор технологии должен позволять получить наилучшие для данных условий учебно-воспитательные результаты за отведенное время. Каждая из технологий обучения ориентирована на решение определенного круга дидактических задач. Поэтому необходимо обоснованно и творчески подходить к оценке возможностей каждой технологии обучения, знать ее сильные и слабые стороны, выбирать их оптимальное сочетание применительно к каждой дисциплине, к каждой теме учебного предмета и каждому конкретному занятию.

Различные типы технологий обучения не должны противоречить друг другу, а в идеальном случае должны сочетаться в целостном образовательном процессе. Тогда главными результатами педагогической деятельности станут

– *обученность* — способность ученика применять усвоенные зна-

ния для выполнения конкретного учебного задания и достигать определенного темпа деятельности;

- *воспитанность* — показатель социальной активности в умственных и практических действиях при решении общественных задач.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивное обучение. М.: Ин-т проф. обр. РАО, 2010.
2. Гузев В. В. Образовательные технологии: от приема до философии. М.: Сентябрь, 2009. 112 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Просвещение, 2011.
4. Каминский В. Ю. Использование образовательных технологий в учебном процессе // Завуч. 2020. № 3.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: уч. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

Пушкова Н. Б.  
Бийск, МБОУ «СОШ № 8»

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

***Аннотация.** Современное российское образование усиливает роль ученика как субъекта познавательной деятельности. Овладение учащимися исследовательским методом становится жизненно необходимо для их творческой самореализации и саморазвития в процессе учебно-исследовательской деятельности.*

***Ключевые слова:** российское образование, научно-исследовательская деятельность, исследовательские и творческие работы, исследовательские навыки, потенциал человека*

В настоящее время к системе образования предъявляются новые требования. Многозадачность, высокие темпы научного прогресса предполагают, что ученик сегодня должен обладать не только предметными знаниями и умениями, но и такими важными качествами личности, как умение решать проблемы, взаимодействовать, сотрудничать, работать с обширной и разнообразной информацией, самостоятельно проводить исследования. Эти качества личности сегодня можно связать со сформированностью проектного и исследовательского стиля мышления [1; 2].

Современное российское образование усиливает роль ученика как субъекта познавательной деятельности. Обучающиеся проектируют индивидуальные образовательные траектории и свободны в выборе учебных действий, возможностей индивидуализации образовательной среды через выполнение индивидуального образовательного проекта, который определяет ФГОС основного общего образования. Овладение учащимися исследовательским методом становится уже жизненно необходимым для их творческой самореализации и саморазвития в процессе учебно-исследовательской деятельности. Каждому педагогу хотелось бы видеть своего ученика активным, внимательным, сосредоточенным на работе, целеустремленным, с высокой мотивацией, а также чтобы совместная работа ученика и учителя была успешной и приносила радость.

В процессе создания исследовательской работы происходит развитие интеллектуальной и эмоциональной среды, творческого пополнения опыта, а самое главное, происходит анализ и оценка процесса и результата собственной деятельности. Учителю необходимо следить за процессом работы ученика, чтобы было четкое логическое рассуждение и изложение материала, научить и показать, как добиться



степени научности исследования на примере работ научных деятелей. Главнейшим стержнем исследовательской работы должна быть достоверность результатов, иначе работа может рассыпаться. Научить работать с литературой. Показать примеры библиографического описания различных видов документов по ГОСТу — как в списке используемой литературы оформляются книги, диссертации, электронные ресурсы, статьи, а также как правильно поставить в тексте ссылки на книгу, сборник, журнал, интернет-источник. Важно вместе с учениками составить план работы, в который будут входить следующие пункты: введение, методология научного творчества (общая схема научного исследования, поиск информации), этапы работы: выбор темы, составление плана научно-исследовательской работы, работа с литературой, понятийным аппаратом, правила оформления научного текста, варианты представления результатов научно-исследовательской работы к выступлению, требования к докладу. Таким образом, правильно организованная научно-исследовательская деятельность ориентирует учащихся на овладение определенными видами деятельности, повышает интерес к исследованию, развивает исследовательские навыки.

Хотелось бы поделиться опытом заочного участия в российском открытом конкурсе исследовательских и творческих работ «Юность, наука, культура» (г. Обнинск). Несколько лет назад мы с ученицей 8 класса Марией Паристойвой приняли участие в этом конкурсе. Тема, над которой мы работали, звучала следующим образом: «Развитие урало-сибирской росписи как самобытного направления народного декоративно-прикладного искусства Алтая». Исследовательская работа велась в течение двух лет. Буквально по крупинкам собирали мы материал по всем библиотекам Алтайского края и Республики Алтай. Тогда про урало-сибирскую роспись практически позабыли по причине новомодного дизайна оформления домов и предметов народного быта. О ней помнили только старожилы. При сборе материала мы использовали метод интервьюирования. Активно собирался материал благодаря заинтересованности, высокой мотивации и напористости ученицы. У нас получилась очень интересная и полезная работа. Материал работы использовался на занятиях внеурочной деятельности и уроках изобразительного искусства. Мы отправили свое исследование на конкурс, и нам пришло экспертное заключение, в котором нам было рекомендовано доработать данное исследование. Провели дополнительную работу, и нам пришло свидетельство лауреата российского заочного конкурса «Юность, наука, культура». В экспертном листе было рекомендовано выступить с докладом на секции «Первые шаги в науку». Ученица впоследствии поступила

в педагогический вуз и получила профессию учителя. Для нее этот опыт был необходим.

Ценность научно-исследовательских работ определяется возможностью обучающихся посмотреть на различные проблемы с позиции ученых. Наша школа принимает участие в конкурсах разного уровня, и результаты бывают разные. Каждый год мы наблюдаем, как среди наших учащихся возрастает интерес к исследовательской деятельности. Происходит существенный рост качества выполнения работ, активность педагогов.

Проанализировав работу по исследовательской деятельности, думаем, можно выделить несколько проблем: психологическая настройка учителя и ученика; отсутствие понимания методологической основы исследовательской деятельности у ученика, незнание средств и методов, адекватных поставленным целям; отсутствие видения цели и задач, которые следует решить; стереотипность мышления, деятельности обоих участников процесса; отсутствие интеллектуальной творческой инициативы и активности в осмыслении не только познавательных, но и личностных затруднений на начальном этапе вхождения в исследовательскую деятельность, в процессе ее осуществления, а также в использовании рефлексии целей, процесса и результатов этой деятельности; отсутствие знаний оформления результатов работ в соответствии с замыслом проекта или исследовательской работы; дефицит учебного времени, особенно у старшеклассников.

Уже несколько лет учащиеся десятых классов в течение года под руководством учителей занимаются проектной деятельностью и по окончании года защищают свой проект на школьной научно-практической конференции. Предлагаются разные темы по предметам и направлениям. Каждый ученик выбирает тему в соответствии со своими интересами, будущим профессиональным профилем. Ученик учится планировать и работать по плану. Важным является самооценивание хода и результата работы. Это позволяет увидеть свои ошибки, неумение работать с информацией, возможно, переоценку собственных сил. Здесь уже начинается становление личности. В МБОУ «СОШ № 8» г. Бийска работает научное общество обучающихся и учителей «Феникс». По утвержденному плану проводятся секции, на которых учащиеся совершенствуют свои знания в определенной области науки, техники, производства, технологии. Приобретают навыки экспериментальной, научно-исследовательской проектной деятельности. В ходе проведения секций проходит коллективное обсуждение промежуточных и итоговых результатов работ. Существует положение о НОУ, а также программа «Одаренные

дети». Разработан план мероприятий по выполнению программы «Одаренные дети» на 2021–2023 гг., в которую входит диагностика одаренных детей, создание базы данных одаренных детей школы, внедрение проблемно-исследовательских, проектных и модульных методов обучения, организация патронажа способных учащихся учителями-предметниками, организация психолого-педагогического просвещения родителей талантливых и одаренных школьников, расширение сети курсов с учетом способностей и запросов учащихся, организация и проведение школьных олимпиад, участие в муниципальных, краевых и всероссийских олимпиадах, пополнение банка педагогической информации о работе с одаренными детьми, разработка системы поощрений победителей олимпиад, конкурсов, фестивалей, проведение предметных недель, обобщение опыта работы учителей, работающих с одаренными детьми, размещение на школьном сайте материалов по работе с одаренными детьми.

Результатом работы исследовательской и проектной деятельности должно быть раскрытие потенциала человека в области трудовой деятельности, в коммуникативном умении общаться с другими социумами, ценностно ориентироваться в социальной среде, используя огромные возможности своего развития в целом. Исследовательская и проектная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы ученики смогли реализовать свои потребности в общении с различными группами людей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Казанцева Л. А.* Исследовательский метод в условиях гуманизации образования. Казань: Издательство Казанского университета, 1999. 135 с.
2. *Табакаев Ю. В.* Образование как труд. М.: Прометей, 1996. 180 с.

Саврасова Л. В.  
Воронеж, МБОУ «СОШ № 55»

## ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

**Аннотация.** Самостоятельные занятия физическими упражнениями и спортом имеют единую цель: сохранение здоровья, поддержание высокого уровня физической и умственной работоспособности. В условиях пандемии организация данных способов физкультурной деятельности приобретает наибольшую актуальность. Одним из составляющих курса предмета «Физическая культура» является раздел «Способы физкультурной деятельности», который содержит три основных направления: самостоятельные занятия, самостоятельные наблюдения за физическим развитием и физической подготовленностью, а также самостоятельные игры и развлечения. Оптимальный вариант — разумное чередование умственной деятельности и физической нагрузки.

**Ключевые слова:** физическая культура, пандемия, самостоятельные занятия, школа, сохранение здоровья

Самостоятельные занятия физическими упражнениями и спортом имеют единую цель: сохранение здоровья, поддержание высокого уровня физической и умственной работоспособности. На данный момент пандемия коронавируса изменила нашу повседневную жизнь, и у многих возник вопрос: как же организовать свою двигательную активность во время жизни онлайн? Для этого предлагается разобраться, как влияет физическая нагрузка на работу нашего организма и какие формы самостоятельных занятий существуют.

Физическая активность имеет решающее значение для здоровья сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной системы и опорно-двигательного аппарата. Также физические упражнения действуют как модулятор иммунной системы. Слишком много и слишком мало физической нагрузки — это нехорошо, в то время как средняя нагрузка очень полезна для человека. Так, Всемирная организация здравоохранения рекомендует 150 минут умеренной физической активности или 75 минут интенсивной физической активности в неделю или сочетание умеренной и интенсивной физической активности в качестве минимальной планки [2].

В условиях пандемии организация данных способов физкультурной деятельности приобретает наибольшую актуальность. Одним из составляющих курса предмета «Физическая культура» является раздел «Способы физкультурной деятельности», который содержит три основных направления: самостоятельные занятия, самостоятельные наблюдения за физическим развитием и физической подготовленно-

стью, а также самостоятельные игры и развлечения.

1. Формы самостоятельных занятий физическими упражнениями и спортом. Существуют три основные формы самостоятельных занятий: утренняя гигиеническая гимнастика, упражнения в течение учебного дня, самостоятельные тренировочные занятия [2]. Утренняя гигиеническая гимнастика (зарядка) включается в распорядок дня в утренние часы после пробуждения. В комплексы утренней гигиенической гимнастики следует включать упражнения для всех групп мышц, упражнения на гибкость и дыхательные упражнения. Не рекомендуется выполнять упражнения статического характера, со значительными отягощениями, на выносливость [2]. Упражнения в течение учебного дня (физкультминутки) выполняются в перерывах между учебными занятиями. Такие упражнения обеспечивают предупреждение наступающего утомления, способствуют поддержанию высокой работоспособности на длительное время без перенапряжения. Выполнение физических упражнений в течение 10–15 минут через каждые 1–1,5 часа работы оказывает вдвое больший стимулирующий эффект на улучшение работоспособности, чем пассивный отдых в два раза большей продолжительности. Физические упражнения нужно проводить в хорошо проветриваемых помещениях [2]. Самостоятельные тренировочные занятия можно проводить индивидуально (если это урок физкультуры), а также индивидуально или в группе с членами семьи (если это тренировка). В зависимости от возраста и состояния здоровья заниматься рекомендуется: физкультурой по 30 минут три раза в неделю и тренировочными занятиями 3–4 раза в неделю по 1–1,5 часа (если вы спортсмен и занимаетесь одним из видов спорта). Заниматься менее двух раз в неделю нецелесообразно, так как это не способствует повышению уровня тренированности организма. Занятия физической культурой проводятся по расписанию школы. Лучшим временем для тренировок является вторая половина дня, через 2–3 часа после обеда. Можно тренироваться и в другое время, но не раньше, чем через 2 часа после приема пищи и не позднее, чем за час до приема пищи или отхода ко сну. Не рекомендуется тренироваться утром сразу после сна натошак. Тренировочные занятия должны носить комплексный характер, т.е. способствовать развитию всего комплекса физических качеств, а также укреплению здоровья и повышению общей работоспособности организма [2].

2. Самостоятельные наблюдения за физическим развитием и физической подготовленностью.

Основным методом самонаблюдения за состоянием своего организма в процессе занятий физическими упражнениями и спортом является самоконтроль. Он необходим для того, чтобы занятия

оказывали тренирующий эффект и не вызывали нарушений в состоянии здоровья. Наиболее удобная форма самоконтроля — ведение специального дневника. Самоконтроль состоит из простых, общедоступных приемов наблюдения и учета субъективных показателей (самочувствие, сон, аппетит, работоспособность) и данных объективного исследования (пульс, вес). Сегодня нашими помощниками стали фитнес-гаджеты. Такие устройства заботятся о здоровье, следят за питанием, весом, сном и позволяют тренироваться с комфортом. Для каждой цели есть умный помощник, который выдает полезную информацию в удобном виде. Самоконтроль важен не только для спортсмена, но и для любого человека, самостоятельно занимающегося физическими упражнениями [1; 3].

3. Самостоятельные игры и развлечения. Находиться продолжительно в замкнутом пространстве с другими людьми (даже если это самые любимые люди на свете) — непростое испытание. Разнообразить двигательную деятельность в домашних условиях помогут различные игры и развлечения, организованные в домашних условиях. Достаточно лишь приглядеться, например, к знакомым предметам, окружающим нас дома, и проявить творчество. В какой форме можно организовать досуг? Это могут быть флешмобы, олимпиады, интеллектуально-спортивные конкурсы. Их можно провести и в онлайн-формате.

Каждое занятие должно приносить радость или по крайней мере не доставлять дискомфорт, как физический, так и психологический. Оптимальный вариант — разумное чередование умственной деятельности и физической нагрузки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белякова Р.Н., Боник Г.А., Мотевич И.А.* Педагогический и медицинский контроль физического воспитания учащихся: пособие для преподавателей физической культуры и медицинских работников учебных заведений. Минск: ИВЦ Минфина, 2004. 154 с.
2. Методика самостоятельных занятий физкультурой [Электронный ресурс]. URL: [https://ebooks.grsu.by/fisical\\_training/2-6-osnovy-metodiki-samostoyatelnykh-zanyatij-fizicheskimi-uprazhneniyami.htm](https://ebooks.grsu.by/fisical_training/2-6-osnovy-metodiki-samostoyatelnykh-zanyatij-fizicheskimi-uprazhneniyami.htm) (дата обращения: 09.11.2021).
3. *Чупаха И.В., Пужаева Е.З., Соколова И.Ю.* Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2001. 400 с.

Славинская Е. А.  
Волгоград, МОУ «Средняя школа № 54»

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ, ПЕСЕН, РИФМОВОК ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** При обучении английскому языку нужно обращать внимание на современные способы стимулирования интереса учащихся к данному предмету. Используя новые методы, можно легко научиться говорить по-английски и совершенствоваться в этом. Данная статья представляет собой обобщение опыта работы учителя английского языка. В ней приводятся примеры разнообразных приемов для улучшения восприятия и усвоения английского языка.*

***Ключевые слова:** обучение английскому языку, эффективность, процесс запоминания, грамматические явления, мотивация к изучению иностранного языка*

Основное назначение изучения иностранного языка — это овладение учащимися иноязычным общением, т.е. формирование основных коммуникативных умений, таких как понимание на слух, говорение, письмо и чтение [1; 2; 3; 4; 5].

Когда дети начинают изучать иностранный язык, они испытывают интерес к новому предмету. Новизна предмета, увлекательность учебного процесса не оставляют детей равнодушными. Цель учителя — добиться того, чтобы этот интерес был постоянным и устойчивым. Учителя стараются находить такие приемы и формы работы, которые обеспечивали бы интерес детей к учению, их активность и работоспособность, желание учиться, проявление творческой инициативы и высокое качество знаний. При работе со стихами и песнями мы решаем проблему многократного повторения выражений и конструкций по одной модели или восприятия одного и того же словесного образа. Многократное воспроизведение песни или стихотворения не воспринимается как искусственное.

Работа с рифмовками, стихотворениями и песнями является мощным средством стимулирования интереса и высокого уровня мотивации к изучению языка. Мотивация — это прежде всего результат внутренних потребностей человека, его интересов, эмоций, целей и задач.

Большое внимание я уделяю обучению лексической стороне речи, так как лексика является неотъемлемым компонентом любой речи. При обучении лексики я широко использую русско-английские договорки. Например, при изучении темы «Цвета» я использую следу-

ющую договорку:

*Colours*

*Учить цвета я стала — цвет по-английски ... colour.*

*У меня сомнений нет: красный цвет, конечно, ... red.*

*Облизнувшись кошка съела весь желток, а желтый ... yellow  
и т.д.*

На начальном этапе обучения дети хорошо воспринимают, запоминают и воспроизводят готовые лексические конструкции, особенно если они рифмуются или вводятся под музыку, ритм. Вместо отдельных слов, содержащих тот или иной звук, я предлагаю учащимся специально подобранное стихотворение, в которых нужные звуки повторяются достаточно часто. У детей младшего школьного возраста ярко выражена способность к подражанию, они абсолютно точно воспроизводят правильные звуки, как носители языка. Особое внимание уделяю фонетическим и интонационным явлениям, которых нет в русском языке. Например, известная песня *Good morning!* является готовым диалогом, с помощью которого дети учатся здороваться, спрашивать, как идут дела, и прощаться. А песня *Who's afraid of big black spiders?* учит вопросно-ответному диалогическому общению, умению давать краткие ответы, которые широко используются в бытовой разговорной речи. Эта песня помогает закрепить вопросительные, отрицательные и утвердительные предложения. На последующих уроках можно предложить обучающимся составить свой стих в стиле рэп. Зарядки под музыку или с песней — необходимый элемент современного здоровьесберегающего урока. Огромный выбор английских детских песен, которые можно сопровождать движениями и связать с темой урока. Например, при изучении частей тела человека можно всегда делать зарядку *Head and shoulders, knees and toes...* или *Penguin's dance*, где также отрабатываются глаголы движения.

В ролевых играх с помощью стихов и рифмовок можно проигрывать фразы приветствия и прощания, просьбы, требования и т.д.

*Good morning, good morning,*

*How are you today?*

*Good morning, good morning,*

*Are you ready to play?*

У детей слово «грамматика» часто связано с чем-то скучным и нудным. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознаванию грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков, что является неотъемлемой частью всех видов речевой деятельнос-



ти. С помощью стихов, песен и рифмовок учащиеся могут получить представление об основных грамматических категориях изучаемого языка. Например, при изучении темы «Глагол *to have*» я предлагаю детям разучить следующее стихотворение:

*Vita has a pencil,  
Vita has a pen,  
She draws with a pencil,  
She writes with a pen.*

При изучении грамматической структуры *as... as* я использую известную песню *Everything at once*:

*As sly as a fox, as strong as an ox,  
As fast as a hare, as brave as a bear,  
As free as a bird, as mean as a word,  
As quiet as a mouse, as big as a house.*

Учащиеся старших классов с большим интересом знакомятся с произведениями Р. Киплинга, О. Уайльда, Р. Стивенсона. Работа со стихотворениями на уроках имеет ряд преимуществ. При организации начала урока необходимо ввести учащихся из среды родного языка в среду иностранного языка. Для этого учителю необходимо рассказать занимательную историю или сообщить учащимся что-то новое, организовать беседу с учащимися, вызвав ответное желание высказаться на иностранном языке. Для эмоциональной окраски урока очень эффективно использовать песни современных исполнителей, которые подходят к изучаемой теме урока, их также можно использовать в качестве фонетической и речевой зарядки в начале урока. Например, *Wake me up* (в песне встречается много метафор, что полезно для изучающих английский язык на более продвинутом уровне, а также в ней довольно много повторений, что поможет как следует отработать произношение). *Love yourself* Джастина Бибера прекрасно подходит, чтобы повторить разницу между словами *did, didn't, do and don't*), *If I were a Boy* Бейонсе отлично подходит для отработки грамматической темы «Условные предложения второго типа (Second Conditional)».

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Использование различных стихов и рифмовок на уроках дает импульс творческому воображению детей, обладает огромным эмоциональным воздействием.

2. Поэзия обогащает духовный мир ребенка, прививает чуткость к поэтическому слову, учит видеть красоту стиха (как на родном, так и на иностранном языке).

3. Чтение стихов, их декламация, перевод, делают занятия иностранным языком более содержательными, мотивированными, повышают интерес к изучению иностранного языка.

4. Использование стихов и рифмовок на уроках иностранного языка играет огромную роль при обучении фонетическому, лексическому и грамматическому аспектам иностранного языка.

В заключение хотелось бы отметить, что рифмовки, стихотворения, пословицы, песни создают психологически благоприятный климат и комфортную атмосферу в классе. Учитель должен стремиться к тому, чтобы процесс обучения не был монотонным и механическим. Учитель должен завлекать учеников в учебный процесс, чему поможет работа над песнями, рифмовками, поговорками и стихами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гебель С. Ф.* Использование песни на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 5. С. 28–31.
2. *Дьяченко Н. П.* Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока английского языка // Педагогический вестник. 2004. № 3. С. 30–33.
3. *Любченко А. С.* Нестандартные уроки английского языка в школе / под общ. ред. С. Н. Смоленского. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 196 с.
4. *Нехорошева А. В.* Rhyme your English: сборник стихов, рифмовок и песен на английском языке: практическое пособие М: АРКТИ, 2006. 80 с.
5. *Фурсенко С. В.* Грамматика в стихах. СПб.: КАРО, 2006. 160 с.

Страхова М. М.  
Воронеж, МБОУ «СОШ № 55»

## ОБУЧЕНИЕ И ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ПОМОЩИ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

***Аннотация.** В статье описаны основные популярные социальные сети, их функционал и примеры использования. Изучены преимущества использования социальных медиа. Даны рекомендации по их использованию в процессе обучения. Приведен опыт внеурочной работы с помощью социальных медиа.*

***Ключевые слова:** социальные медиа, образовательный ресурс, возможности, контент, площадка*

Социальные сети стали неотъемлемой частью нашей жизни: с их помощью мы осуществляем общение, обмен информацией, обучение, развлечения. Все это предоставляют нам именно социальные медиа. Каждый из нас имеет хотя бы одну любимую медиа, которой он пользуется каждый день.

Дистанционное обучение, связанное с пандемией, обратило внимание учителей на онлайн-ресурсы, с помощью которых можно было бы общаться с учениками [1; 2; 3]. В первую очередь все обратили внимание на специализированные сайты, такие как «Дневник.ру», «ЯКласс», «РЭШ» и многие другие. Но они не всегда удобны в использовании, поэтому считаю необходимым обратить внимание именно на популярные социальные сети.

По данным интернет-исследований, самыми популярными социальными сетями в России являются «ВКонтакте», YouTube, Instagram, WhatsApp, Twitter, а также такие поисковые системы, как Google и «Яндекс». Давайте рассмотрим поближе данные социальные медиа. Twitter — публичная социальная сеть для обмена короткими сообщениями. Один из больших источников примеров актуального, «живого» языка. Может быть использована на уроке в качестве определения темы урока, начала дискуссии или ток-шоу, а также как коммуникативная атака. YouTube — данная социальная сеть представляет собой видеохостинг, в котором пользователи могут выкладывать видео, которые они сами сняли. Портал является одним из самых больших хранилищ видеоконтента. YouTube — это мультязычная сеть и позволяет совершать межкультурное общение между пользователями из различных стран мира. Использование аудиовизуальных средств является обязательным условием проведения уроков иностранного языка. Данная площадка помогает вводить новую лексику, подготавливать проекты, вести дискуссию, находить аутентичные материалы,

а также давать страноведческую информацию. Google — поисковая система, которая считается самой крупной в мире. Система позволяет пользователям искать информацию, картинки, видеозаписи, создавать опросы и тесты, также имеет в своем интерфейсе систему перевода на разные языки. «ВКонтакте» — это российская социальная сеть, которая позволяет пользователям обмениваться сообщениями, выкладывать фотографии и видео, создавать группы по интересам. На мой взгляд, является одним из самых удобных способов обратной связи с учениками. Instagram — это приложение, созданное для обмена фотографиями и короткими видеозаписями. На данный момент площадка является сервисом не только для обмена фотографиями, но и для размещения текстов, общения посредством комментариев. В обучении позволяет находить аутентичные блоги, современную речь, помогает создавать сообщества по интересам, общаться с представителями разных стран.

Описанные социальные медиа достаточно популярны, учащиеся проводят там достаточно много времени, поэтому имеется необходимость использовать их как образовательный ресурс. Рассмотрим преимущества данных социальных сетей.

Доступность. Социальные сети, такие как «ВКонтакте», Instagram, WhatsApp и многие другие, доступны пользователем любого возраста. Каждый школьник имеет аккаунт в какой-либо социальной сети. Данное медиaprостранство понятно, имеет широкий интерфейс и большие образовательные возможности. Создание групп по интересам, бесед, образовательного контента — это то малое, что может сделать учитель в социальных медиа. Необходимо подчеркнуть высокую пропускную способность социальных сетей. Каждый день на популярные площадки приходят миллионы пользователей, они намного надежнее многих специальных образовательных ресурсов.

Аутентичность материалов. Социальные сети, такие как Instagram, Twitter, Facebook, VK («ВКонтакте»), Google, предлагают очень много аутентичных текстов для изучения. В данных социальных сетях нет искусственно созданных диалогов, которые предназначены для обучения, а также присутствует актуальный язык, из которого можно почерпнуть актуальные слова или фразы для изучения языка. Как пример можно привести аккаунт немецкой газеты Der Spiegel в Instagram. Каждый их пост — это публицистический текст, написанный современным литературным немецким языком, который можно давать на уроке для обсуждения или изучения конструкций, которые авторы используют. Появилось очень много блогеров, которые освещают разные проблемы на иностранных языках и размещают ролики в Youtube. По любой теме из учебника можно найти видео, в котором

молодой блогер из страны изучаемого языка будет раскрывать эту тему на актуальном языке. С помощью подобных социальных сетей у учеников не только развивается коммуникативная компетенция, но и закрепляются страноведческие знания, прививается любовь к языку. Использование социальных сетей помогает сделать обучение интереснее, наглядно отвечает на распространенный вопрос учеников «А зачем нам вообще нужен ваш язык?».

Повышение мотивации. Использование социальных медиа вдохновляет детей на проявление креативности, позволяет выходить за рамки обычного урока. Ученики стараются придумать свой интересный, популярный контент, особенно во внеурочное время, когда ученику предоставляется полная свобода действий.

Коммуникативная среда. Коммуникативная направленность, лежащая в основе обучения иностранному языку, находит свою реализацию в базовой структуре любой социальной сети. Те коммуникативные возможности, которые составляют базовый набор любой социальной сети, позволяют сказать, что социальные медиа могут использоваться на уроках иностранного языка в качестве фото- и аудиовизуальных средств обучения, текстовых и голосовых сообщений, аудио- и видеосвязи. Все это позволяет учителю создать эффект погружения в культуру изучаемого языка, осуществить коммуникативный подход и реализовать лично-ориентированное обучение.

Обратная связь. Интернет-площадки являются самым быстрым способом обратной связи между учителем и учеником. В период дистанционного обучения социальные сети дают возможность проводить уроки онлайн, даже без использования видеосвязи. Ученик написал сообщение, учитель ему быстро ответил. Эффективно в данном варианте будет использование голосовых сообщений, а также различных видео, за которыми будет следовать предложенное учителем задание.

В связи с вышеупомянутыми преимуществами хотелось бы дать рекомендации по работе с учениками в пространстве соцсетей:

- необходимо выбрать удобную как для ученика, так и для преподавателя социальную сеть, это можно сделать с помощью опроса на площадке Google Forms;
- для корректной работы с учениками нужно установить правила, например предложить всем использовать для общения реальные имена или фото профиля, установить необходимый стиль общения. Данные правила могут быть составлены вместе с учениками, вовлеченность в процесс организации дисциплины помогает ученикам придерживаться своих собственных правил и следить за их соблюдением;
- ограничить личное пространство и учебные диалоги, эта реко-

мендация касается не только личного пространства учителя, но и личного пространства учеников;

- перед началом работы с социальными сетями можно провести с учащимися уроки по цифровому этикету.

Большое внимание я хотела бы уделить внеурочной работе, связанной с социальными сетями, которая проводится в МБОУ «СОШ № 55». В школе создано медиасообщество, которое объединяет страница в Instagram, так называемый школьный Instagram. Эта страница была создана учениками школы как новостная лента образовательного учреждения. Такая инициатива получила поддержку педагогического состава, на данный момент данная страница является одним из основных медиаресурсов МБОУ «СОШ № 55». На этой площадке публикуется контент различного направления: новостной, образовательный, развлекательный. Также были созданы оригинальные продукты, такие как клип «Новогодний», поздравление с 8 Марта, самостоятельно снятый фильм «Клятва», который ученики посвятили празднику Великой Победы.

Социальные сети — это часть нашей жизни. Использование социальных сетей для изучения иностранных языков, внеурочной деятельности помогает учителю привлечь внимание к уроку, к заданиям, позволяет использовать актуальный язык, которые ученики не просто должны выучить, а показать на примере, как можно его применить. Социальные медиа способствуют развитию креативности, что важно для развития личности ребенка. В рамках дистанционного обучения социальные медиа могут стать незаменимым вспомогательным ресурсом для обучения, использование которого ограничено только фантазией учителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Страхова М. М.* Обучение иностранным языкам с помощью социальных сетей // Молодой ученый. 2020. № 42 (332). С. 60–62 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/332/74264/> (дата обращения: 06.11.2021).
2. *Crystal D.* Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
3. *Hedg T.* Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press, 2007. 447 p.

*Шамсиева Г. Р.*

*ХМАО — Югра, Сургутский район, МБОУ  
«Лянторская СОШ № 6»*

*Шевченко А. А.*

*ХМАО — Югра, Сургутский район, МБОУ  
«Лянторская СОШ № 6»*

## ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕТРАДИ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

***Аннотация.** Существует проблема с усвоением знаний слабовидящими детьми. Решение данной проблемы видится в разработке и создании тетрадей, с помощью которых слабовидящие дети могли бы успешно осваивать учебный материал в максимально щадящем режиме.*

***Ключевые слова:** слабовидящие дети, тетради для слабовидящих детей, особые потребности, технические средства обучения*

Сегодня инновации в школе — это не только примеры использования интерактивной доски и электронного дневника. Наиболее серьезные изменения претерпевают технологии преподавания предметов школьной программы. В центре внимания современного учителя — индивидуализация обучения, личностно-ориентированные технологии, особенности интеллектуального развития и способы его мониторинга.

В условиях реализации основных направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» важно, чтобы образовательный процесс не был обезличен. Он должен строиться вокруг конкретного школьника. Безусловно, отдельного внимания на сегодняшний день требует категория обучающихся с особыми потребностями, в частности дети с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящий момент у слабовидящих детей существует проблема с усвоением знаний, так как в состав учебно-методического комплекта для них входят только учебники для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида или обычные общеобразовательные учебники и рабочие тетради 1–5 классов. Для слабовидящих детей, обладающих остротой зрения на лучше видящем глазу с использованием обычных средств коррекции (очки) от 0,05 до 0,2, а также детей с более высокой остротой зрения, но имеющих некоторые другие нарушения зрительных функций (напр., резкое сужение границ поля зрения), характерна затрудненность пространственной ориентировки. При зрительной работе такие дети быстро утомляются, что может

привести к дальнейшему ухудшению зрения. Зрительное утомление вызывает снижение умственной и физической работоспособности.

К техническим средствам, ориентированным на особые образовательные потребности слабовидящего учащегося, относятся различные виды оптической коррекции (электронные лупы, дистанционные лупы, карманные увеличители и др.); прибор «Ориентир»; приборы и оборудование для обучения пространственному ориентированию и социально-бытовой ориентировки (компасы, часы, дозиметр и др.); технические средства реабилитационного назначения [2].

В процессе обучения слабовидящих необходимо использовать:

1) учебники, созданные на основе учебников для нормально видящих обучающихся, но адаптированные под зрительные возможности слабовидящих: увеличенный в размере (16 кегль), четкий, рубленый шрифт; яркие, цветные, контрастные иллюстративно-графические материалы; увеличенные, упрощенные (снижено количество объектов и деталей) изображения;

2) учебные принадлежности: ручки с черной (для записи учебного материала) и зеленой (для выполнения графических работ) пастой; тетради в клетку и линейку, которые в случае необходимости должны быть специально разлинованы;

3) индивидуальные дидактические материалы и наглядные пособия, выполненные с учетом типологических и индивидуальных зрительных возможностей слабовидящих обучающихся [1].

При работе со слабовидящими детьми и детьми с нарушениями опорно-двигательной системы у педагогов возникает проблема: на современном рынке невозможно найти и купить специальную тетрадь для этих детей с учетом индивидуальных особенностей. Решение данной проблемы мы видим в разработке и создании тетрадей, с помощью которых они могли бы успешно осваивать учебный материал в максимально щадящем режиме в соответствии со следующей нормативно-правовой базой: ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; ФГОС ООО для детей с ОВЗ; нормативами ГОСТ Р 54542–2011 «Бумага для обложек ученических тетрадей. Общие технические условия»; нормативами СанПиН, 2.4.7.960–00. 2.4.7. «Гигиена детей и подростков. Гигиенические требования к изданиям книжным и журнальным для детей и подростков. Санитарные правила и нормы» (с изм. от 28.10.2010) (утв. Главным государственным санитарным врачом РФ 04.10.2000).

Эффективность обучения таких детей будет достигнута только тогда, когда коррекционно-развивающая направленность в обучении будет иметь первостепенную значимость. Нами разработаны тетради для слабовидящих детей, получены на них рецензии в разных кор-



реакционных учреждениях, выигран грант на то, чтобы запатентовать инновационный продукт.

Таким образом, «доступная среда» — это в числе прочего и безбарьерная среда для детей-инвалидов, обеспечивающая доступ к образовательным ресурсам. Она направлена на исключение любой дискриминации учеников и создание специальных условий для детей, имеющих особые образовательные потребности. Поэтому очень важно адаптировать образовательную среду к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. АООП к ФГОС основного общего образования для слабовидящих обучающихся, 2020.
2. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по АООП для обучающихся с ОВЗ. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.3286–15 // Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2016.

Харченко С. В.  
Краснодарский край, Каневская гимназия  
им. Героя Советского Союза Ю. А. Гагарина

## ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

***Аннотация.** Целью проблемного обучения является не только усвоение результатов научного познания, но и формирование самостоятельной деятельности учащихся, развитие их творческих способностей. Приемы метода проблемного обучения: эвристическая беседа, постановка проблемы с помощью изобразительного материала, работа с иллюстративным материалом, урок-исследование в группах.*

***Ключевые слова:** проблемное обучение, мотивация учащихся, самостоятельная деятельность учащихся, современные компетенции, творческая познавательная деятельность, логическое мышление*

Когда преподаватель идет на урок, он хочет, чтобы он прошел интересно, а учащиеся стремились к получению знаний, рассуждали, спорили, искали и доказывали. Но такие уроки возможны при достаточной мотивации учащихся. У педагога для этого есть разнообразные средства. В моей практике я выбрала проблемное обучение.

Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их решению. Опыт применения проблемного обучения исследован И. Я. Лернером, А. М. Матюшкиным, Т. В. Кудрявцевым [1; 2; 3; 4; 5; 6].

При использовании на уроках истории проблемного обучения учащиеся учатся анализировать, систематизировать, делать выводы, отстаивать свою точку зрения, а также приобретать необходимые современному специалисту компетенции: информационную, коммуникативную, исследовательскую.

Цель эксперимента: создание условий для активизации познавательной деятельности учащихся, самостоятельного овладения знаниями, развития коммуникативных способностей на уроках истории и обществоведения.

Чтобы достичь поставленной цели, необходимо выполнить следующие задачи: сформировать заинтересованность учащихся в решении познавательных задач, вовлечь их в активную познавательную деятельность, усвоение новых знаний; создать атмосферу доброже-

лательности; разработать систему заданий, необходимых для творческой познавательной деятельности; проанализировать влияние проблемного обучения на результативность обучения истории.

Один из методов проблемного обучения — эвристическая беседа. Выделяют основные признаки эвристической беседы: каждый вопрос представляет логический шаг поиска; все вопросы взаимосвязаны; поиск протекает при частичной самостоятельности учащихся под руководством учителя: учитель направляет путь поиска, а учащиеся решают задачи поэтапно; поиск ориентирован на получение знаний или на новые способы решения уже известных задач; успех поиска обеспечивается наличием исходных знаний.

Основными структурными элементами эвристической беседы становятся вопрос и ответ, причем ведущим элементом является вопрос. Движение в эвристической беседе к последующему, новому шагу возможно, если завершен процесс предыдущего шага.

При изучении в шестом классе темы «Образование средневековых городов» ставится проблема: *почему и каким образом стали возникать средневековые города?* Если учащиеся не могут уцепиться за какую-нибудь определенную мысль, то задаю вопрос, который подтолкнет к рассуждению:

*Как успехи в хозяйстве привели к отделению ремесла от сельского хозяйства и образованию городов?*

Этот более конкретный вопрос начинает активизировать мышление учащихся. Ставлю другие вопросы более узкого характера:

*Какие успехи в хозяйстве были в Европе в X–XI веках?*

*Почему с успехами в хозяйстве появляются люди, специализирующиеся на каком-то отдельном ремесле («умельцы»)?*

*Почему «умельцы» уходят из деревни?*

*Куда они уходят? Где поселяются?*

*Что еще, кроме мастерской ремесленника, появляется на месте их поселения? Кто еще селится в этой местности?*

Таким образом, в результате беседы создается логическая цепочка, которая приводит к ответу на вопрос о возникновении городов. Чтобы закрепить этот материал и систематизировать его, записываем логическую схему.

*Излишки продуктов крестьяне меняют на ремесленные изделия — появляются новые сложные виды ремесла, ремесленникам трудно совмещать ремесло и ведение своего хозяйства, они меняют свои изделия — сельское хозяйство отделяется от ремесла — ремесленники селятся отдельно в тех местах, где можно сбыть свои изделия, — образование городов.*

Сущность исследовательского метода состоит в том, что учитель

ставит в форме исследовательских заданий проблемы и проблемные задачи в определенной системе, а учащиеся их выполняют совершенно самостоятельно, осуществляя тем самым творческий поиск.

*Использовать проблемный метод эффективно в малых группах.* Учащимся предлагается разделить на малые группы «приверженцев» того или иного мнения. После короткой работы в группах лидеры защищают свою точку зрения. Педагог делает анализ выступлений, развивает их и излагает дальше материал. Данный метод может применяться в аудитории, где учащиеся хотят высказать свое мнение. Он применяется в десятом классе при изучении темы «Новая экономическая политика». После ознакомления с сутью НЭПа перед учащимися ставится вопрос: «Назовите отрицательные и положительные стороны введения новой экономической политики в стране». Класс делится на две группы. Одна группа — это те, кто думает, что НЭП — положительное явление, другая — наоборот. В первой группе ребята пытаются доказать, что НЭП — это хорошо, и приводят ряд примеров, которые характеризуют его с этой стороны. Другая группа пытается привести отрицательные моменты НЭПа (авантюра, спекуляция, стремление сорвать временный куш и т.д.). В конце урока ребята делают анализ высказываний и приходят к выводу. В данном случае вывод — политика НЭПа была по большей части положительной, так как вывела экономику страны из кризиса.

Одним из приемов метода является постановка проблемы с помощью изобразительного материала. Учащимся предлагается картина, рисунок или фотография. Через объяснение тех или иных фрагментов этой картины решается проблема, которую учитель задает детям вместе с иллюстративным материалом. Обобщая все высказывания, создается представление о том или ином явлении или событии, изображенном на картине. Этот вариант наиболее приемлем в средних классах на уроках истории Древнего мира или Средних веков, где в учебниках есть подходящие для этого картины и рисунки. Так, например, в пятом классе, изучая тему по истории Древнего мира «Афинская рабовладельческая демократия», можно использовать картину учебника «Народное собрание в Афинах». Учащимся задаются вопросы, ответы на которые дадут полное представление о народном собрании.

*Где собиралось собрание?*

*Кто приходил на собрание?*

*Предположите, кого гонит с собрания стражник?*

*Каким образом принимались решения?*

*Кто выступал на собрании?*

Сюжет картины позволяет ответить на эти вопросы. В результате,

с помощью картины и логических рассуждений у учащихся формируется представление о народном собрании в Афинах, которое дополняет тему «Афинская рабовладельческая демократия».

Использовать проблемный метод можно и при подготовке к контрольной работе. При завершении изучения любого раздела ребятам предлагается самим приготовить задания для контрольной работы. В классе формируются несколько групп, каждая получает пакет с одинаковыми изобразительными материалами, используя которые, группа должна предложить два задания («тонкий» и «толстый» вопросы), группы представляют свои задания и обязательно сами дают на них примерные ответы. Учитель же включает некоторые из этих заданий в контрольную работу. Такой прием позволяет, с одной стороны, заинтересовать учащихся (на контрольной участники группы, чьи задания включены в контрольно-измерительные материалы, чувствуют себя «победителями», что повышает мотивацию на уроках), с другой стороны, при правильной организации группы ученики со слабой мотивацией к учебе имеют возможность повторить, а может быть, и впервые познакомиться с визуальными материалами. Например, после изучения темы «Российская империя в начале XX века» группы получают пакет документов, в котором находятся: два листа формата А3, маркеры, клей, ножницы и фотографии Николая II, С. Ю. Витте, В. К. Плеве, П. А. Столыпина, С. О. Макарова, Ю. О. Мартова, В. М. Чернова, П. Н. Милюкова, А. И. Гучкова, В. И. Ленина, карта боевых действий русско-японской войны, картины, посвященные первой русской революции, и т.д. После десяти минут работы каждая группа представляет свои задания, а по итогам работы групп в контрольную работу учителем включаются задания, составленные группами.

Проблемный метод включает также и работу с иллюстративным материалом. Одна из самых простых и доступных форм домашней или проверочной работы может быть представлена в виде информационной таблицы. Таблица содержит подготовленные учителем наборы изображений и задания к ним на подбор минимальной информации. Чаще всего такая работа дается учащимся на дом с возможностью при возникновении затруднений осуществить поиск в интернете. Такие информационные таблицы могут быть составлены по любой теме с использованием самых разнообразных материалов. Требование к такой домашней работе — она не должна быть перегружена, то есть содержать 4–6 изображений, чтобы во время отработки у учащихся не произошло «перемешивания» информации. Такая домашняя демонстрационная таблица очень легко превращается в небольшую проверочную работу.

Проверка знания терминов по культуре также может быть организована с помощью изобразительного ряда, например соотнести понятия и соответствующие им изображения.

С помощью картин и карт можно проверить знание хронологии. Например, в итоговую контрольную работу по XVIII веку включается простое задание — расположить исторических деятелей, изображенных на картинах, в хронологической последовательности их правления.

Используя технологию проблемного обучения, на заключительном уроке в восьмом классе по теме «Петр I» необходимо дать оценку личности и дел Петра. Данный урок лучше провести в форме урока-исследования «Петр I: тиран или реформатор?». Формируются группы, которые проводят исследовательскую деятельность, работая с текстом учебника, ребята составляют таблицу положительных и отрицательных сторон реформ Петра. Учащиеся на уроке учатся мыслить, получают не готовые знания, а добывают их собственными усилиями. Итог исследования — самостоятельные выводы учащихся.

Использование проблемного метода обучения дает положительные результаты, ежегодно растет количество победителей и призеров муниципального и регионального этапа всероссийской олимпиады школьников. Учащиеся побеждают в конкурсах, научно-практических конференциях.

На данном этапе развития человечества проблемное обучение просто необходимо, так как оно формирует гармонически развитую личность, способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, способную систематизировать и накапливать знания, способную к самоанализу, саморазвитию. Постоянная постановка перед ребенком проблемных ситуаций приводит к тому, что он стремится их решить самостоятельно. Тем самым, войдя в жизнь, ребенок будет более успешным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баксанский О. Е., Чистова М. В. Проблемное обучение: обоснование и реализация // Наука и школа. 2004. № 1. С. 19–25.
2. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М.: Омега, 2010. 221 с.
3. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
4. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
5. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие. М.: КДУ, 2009. 190 с.
6. Селевко Г. К. Проблемное обучение // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 61–65.

Герасимова И. Е.  
Москва, гимназия «Жуковка»

## ПРОИЗВЕДЕНИЯ П. И. ЧАЙКОВСКОГО НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ УРОКАХ МУЗЫКИ ДМШ: ФОРМИРОВАНИЕ ХРИСТИАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

**Аннотация.** При изучении творчества П. И. Чайковского на уроках музыки в образовательной организации важно не только развивать у учащихся обобщенные представления, знания, умения и навыки слушания музыки, умение сосредоточенно и внимательно вслушиваться в музыкальное произведение или его фрагмент с ярко выраженными жанровыми признаками и жизненным содержанием, но и формировать у подрастающего поколения христианские ценности, такие как любовь к Богу и к близким, готовность к самопожертвованию ради ближнего, терпение, доброта.

**Ключевые слова:** музыкальные произведения, творчество, духовность, христианские ценности

Музыка великого русского композитора Петра Ильича Чайковского уже более полутора столетий вызывает неугасаемый интерес во всем мире, раскрывая не только высокохудожественный мир величайшего композитора, но и сам дух русской культуры. Несмотря на богатую традицию изучения творчества Чайковского и большое многообразие различных музыковедческих подходов, оно по-прежнему является неисчерпаемым. Среди опер композитора есть произведения, в которых духовная и религиозно-философская составляющая является главной идеей сюжета и драматургии произведения. В данной работе будет рассмотрена опера «Иоланта», которая относится не только к самым светлым страницам творчества Чайковского, но и к самым глубоким по смыслу. Как известно, эта опера является последним произведением композитора в этом жанре, словно бы подводящим итог не только творческого, но и духовного пути Петра Ильича Чайковского.

Зачастую поверхностное прочтение оперы «Иоланта» отрицательно сказывается на понимании ее внутреннего содержания. Если внимательно вчитаться в дореволюционное либретто оперы и вслушаться в музыку, то можно понять, что речь идет не просто о слепой девушке, которая прозрела благодаря любви к рыцарю Водемону, но и о тех духовных ценностях, которыми богат внутренний мир главной героини — Иоланты. Но какие это ценности? О какой любви, о каком свете говорит нам произведение Чайковского? Ключом к раскрытию понимания оперы является наличие христианских ценностей в жизни человека, таких как любовь к Богу и к близким, самопожертвование

ради ближнего, терпение, доброта, духовное зрение и, самое главное, связь человеческой души с Богом, спасение души в Боге.

Даже при светском прочтении оперы все равно проявляются христианские ценности. Как известно, в СССР были жестокие гонения на христианскую веру. В стране царил дух атеизма. Духовные ценности выхолащивались из музыки, литературы, искусства и мировоззрения в целом. О Боге, вере в Бога, обо всем, что связано с религией, категорически запрещалось не только писать, но и говорить. Опера «Иоланта» не была исключением. Оперу ставили так, что она теряла свою религиозно-христианскую окраску. В отрыве от христианской сущности опера воспринималась просто как добрая сказка с хорошим концом, где прославляется земная жизнь человека, природный свет, добро, любовь, которая побеждает тьму, т.е. физическую слепоту, хотя непонятно, каким способом. На первый взгляд, можно сказать, что в опере речь идет о простых общечеловеческих ценностях. Но это не совсем так. Именно христианская идея раскрывает всю глубину замысла этого выдающегося оперного произведения и делает его уникальным. Поэтому очень важно, чтобы именно христианская концепция произведения, которую оставил нам Чайковский, была твердо защищена в современных постановках и адекватна представлена в образовательном школьном процессе обучения музыке.

Важно на уроках музыки выполнить задачи не только обучающего характера, но и духовно-нравственного, философского содержания:

- обращение к богословскому пониманию основного драматургического замысла оперы Чайковского «Иоланта»;
- осуществление анализа становления духовного мировоззрения композитора на протяжении его жизненного пути в качестве предпосылки обращения к сюжету оперы «Иоланта»;
- рассмотрение образа Иоланты с религиозно-философской точки зрения, как главного персонажа оперы, несущего в себе христианские ценности.

В опере «Иоланта», раскрывая весь свой композиторский дар, Чайковский хотел донести людям правду, истину и красоту духовных идеалов, очистить и пробудить влечение к свету всех граней человеческой души. Дать людям то, что он сам увидел в Библии, прочувствовал и пропел, — свой гимн Богу. И сделал он это, как всегда, гениально. Именно поэтому опера «Иоланта» является ярким подтверждением его дарований. Но видят ли люди эту идею сегодня, более ста лет спустя после создания оперы? Подозреваем ли мы о своей слепоте? Иоланта живет, не ведая о своем недуге, но великая сила любви заставляет ее всей душой желать прозрения. Любовь всегда рождает желание видеть предмет любви. Так и верующий человек жаждет



увидеть Бога — предмет своей веры. Апостол Павел пишет, что вера есть осуществление ожидаемого и «уверенность в невидимом» (Послание апостола Павла к евреям; глава 11, стих 1) [1]. Но именно это и произошло с Иолантой — осуществление желаемого и получение возможности видеть то, что раньше было невидимо.

П. И. Чайковский был глубоко одарен Богом. Он слышал музыку в живых образах и мог доносить их до нас, давая возможность постичь смыслы. Источником таких образов, как Иоланта, служила любовь композитора к Богу, к Его творению, которая подчас переполняла Чайковского и являлась источником его вдохновения. Это видно из писем композитора, это отражено в характере его религиозно-философских исканий [2; 4]. Вот почему гимн Богу в финале оперы не случаен. Это итог духовных раздумий композитора, облаченный в конкретный сюжет оперы. Отвечая на вопрос, почему чудо прозрения Иоланты совершается на закате дня, когда на небе уже загораются звезды, осмелимся предположить, что композитор говорит о самом себе — он нашел ответы на свои духовные вопросы в конце жизни, он познал истину и благодарит Бога.

Духовные ценности, которые Петр Ильич Чайковский вкладывал в свои оперные образы, остаются актуальными и сегодня [3]. Опера «Иоланта» будет служить духовному познанию подрастающего поколения в том случае, если мы сумеем осмыслить и бережно сохранить замысел композитора.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское Общество, 1999. 1372 с.
2. Дневники П. И. Чайковского. М.; Петроград, 1923. 294 с.
3. Егорова М. А. Универсальные концепции русского оперного театра — «Иоланта» Чайковского и «Сказание о невидимом граде Китеже и деде Февронии» Римского-Корсакова: лекция-рукопись.
4. Захарова О. И. Чайковский читает Библию. М.: Искусство, 1990. № 14. С. 22–24.

**Выборнов К. Ю.**

Санкт-Петербург, ГБУ ДО ДДТ «Преображенский»

**Сироткин А. С.**

Санкт-Петербург, ГБУ ДО ДДТ «Преображенский»

## ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** В статье анализируется проблема перехода педагогов дополнительного образования на дистанционное обучение. Представлены авторские находки в применении цифровых технологий в музыкальном образовании на примере вокально-инструментального коллектива «Арион». Описаны различные направления и формы работы дистанционного обучения в дополнительном образовании.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, музыкальное образование, интернет-пространство, социальные сети, видеохостинги, игровые приложения, онлайн/офлайн-обучение, дистанционные ресурсы

Перипетия сегодняшнего мирового сознания, связанная с пандемией COVID-19, повлекла за собой необходимость резкого пересмотра функционирования многих сфер социально-экономической направленности, таких как экономика, политика, бизнес, спорт, культура и, конечно, образование. Вынужденная альтерация образовательного процесса в первую очередь была связана с переходом на дистанционную форму обучения, что повлекло за собой массу негатива, как со стороны обучающихся и их родителей, так и со стороны самих педагогов. Конечно, не стоит обходить стороной и позитивные моменты дистанционного формата обучения в сложившейся ситуации. Дистантное обучение — это проблема, новый виток в образовании или вынужденная мера? Постараемся раскрыть эти и другие вопросы, связанные с дистанционной формой обучения на личном примере педагогов-практиков, столкнувшихся с этими вынужденными нововведениями.

Первое, о чем стоит сказать, — основная сложность данной ситуации заключается в неготовности большего процента педагогического состава к дистанционному обучению по ряду причин. Первая причина — отсутствие необходимого оборудования; вторая причина — элементарная техническая безграмотность, не позволяющая полноценно проводить обучение в таком формате. И, пожалуй, главная трудность, это то, что мы — педагоги, учителя — попали на «чужую» территорию, территорию, которая в большей степени принадлежит нашим детям, нашим ученикам, — это глобальная сеть Интернет! И здесь появляется

ся весомая проблема, в преодолении которой никто из педагогов не должен попасть впросак, а именно быть на одной волне с учеником, но никак не позади! Мы как никогда должны соответствовать своим ученикам. Или, по крайней мере, стараться соответствовать и не подавать виду, что для нас это представляет какую-либо сложность. Иными словами, переход на обучение в условиях интернет-пространства поставил новые задачи и выявил проблемы, требующие решения «здесь и сейчас». Поэтому в данной статье предлагается авторское видение проблемы, а главное — педагогические идеи и находки в применении цифровых технологий на примере музыкального образования в период дистанционного обучения.

Первой проблемой для нашего педагогического коллектива стала проблема выбора образовательных интернет-ресурсов, которые были бы современны, доступны, понятны и интересны детям. В связи с этим среди учащихся был проведен опрос, по итогам которого были определены лидеры виртуального пространства: социальные сети, видеохостинги и игровые приложения. Следующая проблема, с которой мы столкнулись, была связана с необходимостью анализа, апробации и вычленения образовательной составляющей обозначенных выше ресурсов. В итоге мы пришли к следующим результатам и описали образовательные возможности социальных сетей и видеохостингов.

Анализ социальной сети «ВКонтакте» показал, что ее функционал достаточно разнообразен: проведение опросов (офлайн), тестов с применением видео- и аудиофрагментов (офлайн/онлайн), чат-занятий (онлайн). Из недостатков данной сети можно отметить ее прямое назначение — общение [1, с. 10]. Выполняя предлагаемые задания, учащиеся не только отвлекаются на входящие сообщения от друзей и знакомых, но зачастую сталкиваются с определенными техническими сложностями или даже помехами в работе, например с видео- или аудиоматериалом.

Популярный видеохостинг YouTube оказался удобен не только для просмотра учебных видео или концертных выступлений и музыкальных спектаклей, но и для создания видеоконференций (онлайн). Однако, если в видеоконференции участвуют представители регионов РФ и зарубежные представители, то наиболее оптимальным форматом общения, с нашей точки зрения, является аудиотрансляция, так как при слабом сигнале приема видеотрансляция тормозит, а картинка зависает или вовсе пропадет. Кроме видеоконференций, нами апробировалась совместимость видеохостинга YouTube с сайтами по созданию тестов с видеофрагментами. К недостаткам работы с видеохостингом мы относим значительный объем рекламы и необходимость соблюдения авторских прав: любые материалы,

нарушающие авторские права, удаляются в платформы.

Формы проведения занятий при помощи сети Интернет многообразны: веб-занятие, чат-занятие, веб-квест, онлайн-квест, веб-конференция, вебинар и т.д. Педагогу необходимо выбрать форму, соответствующую целям и задачам занятия, а также определить соотношение живого (онлайн) или удаленного (офлайн) общения [2, с. 20].

Анализ опыта дистанционного обучения показал, что в рамках одной темы интереснее и продуктивнее сочетать различные формы, что можно увидеть из предложенного ниже плана занятия.

Тема «Музыкальная терминология». Обучающимся был предложен ряд терминов для самостоятельного изучения. Далее следовало занятие с педагогом, на котором мы разбирались с теми сложностями, которые ученики испытали при самостоятельной работе. Далее онлайн-проверка знания терминов. И, наконец, тестирование. Данная форма работы проводилась с использованием следующих компьютерных программ, интернет-платформ и онлайн-тестографов: 1. Таблица с терминами (термин на итальянском языке, его транскрипция и перевод), созданная в программе Word. 2. Онлайн-консультации при помощи программного обеспечения Skype (через текстовую, голосовую и видеосвязь, в том числе с использованием функции «демонстрация экрана»). 3. Обсуждение в социальной сети «ВКонтакте». 4. Тестирование при помощи программного обеспечения Survio.

Данная форма работы с коллективом позволила в полной мере овладеть запланированным объемом теоретических знаний. Использование перечисленного программного обеспечения не вызвало затруднений у обучающихся. Стоит отметить, что для освоения данного материала (музыкальная терминология) мы не в первый раз прибегаем к дистанционной форме. Около пяти лет назад нами был использован формат чата-занятия в социальной сети «ВКонтакте» именно по этой теме.

В силу своей особой специфики, в частности удаленности ученика и педагога, дистанционное занятие должно быть не только полезно, но в первую очередь интересно ребенку. Поэтому в качестве мотивационного начала и альтернативы игровым приложениям учащимся вокально-инструментального коллектива «Арион» были предложены викторины в интернет-сервисе Kahoot (онлайн/офлайн) и авторские образовательные компьютерные квесты, созданные в презентационной программе Microsoft PowerPoint (онлайн).

Kahoot — это англоязычный сервис для прохождения викторин путем выбора правильного ответа. Использование данного сервиса онлайн требует дополнительных гаджетов (планшета, мобильного

телефона), через который ребенок выбирает ответы. Однако сам вопрос учащийся может увидеть только на экране компьютера.

Microsoft PowerPoint — это программа для создания презентаций. В своей педагогической практике мы используем самостоятельно созданные квесты с помощью программы Microsoft PowerPoint. Обращение к современной мультимедийной презентации было неслучайно, ведь программа имеет весь функционал, необходимый для создания квеста: возможность добавления анимации (программа поддерживает множество форматов, таких как \*gif, \*png и т.д.); возможность создания анимированных изображений (пункт меню «анимация»: анимированный вход и выход изображения, текста, фигуры; выделение объекта, текста или графики; перемещение изображения, текста и т.д.); возможность добавления звукового сопровождения; возможность добавления видеофайла; возможность использования гиперссылки (свободные переходы между слайдами и объектами презентации в любом направлении).

Форма онлайн-квеста является одной из любимых форм работы у учащихся и всегда находит у них живой естественный отклик [3, с. 67; 4]. Проходя задания квеста, ребенок учится формулировать проблему, планировать свою деятельность, критически мыслить, решать сложные проблемы, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алексеева Е. Г.* Влияние через социальные сети. М.: Фокус-медиа, 2010. С. 10–15.
2. *Емельянова Т. В., Медяник Г. А.* Игровые технологии в образовании. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/UCvF3> (дата обращения: 05.11.2022).
3. *Крук Б. И., Журавлева О. Б.* Использование видео в дистанционном обучении. Екатеринбург: Издательские решения, 2017. С. 20–25.
4. *Педченко А. Ф., Артемьева А. Н.* Квест-технология в образовательном учреждении. Новосибирск, 2020. 67 с.

## ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ

### 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ

*Шадриков В. Д.*

*Москва, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*

#### ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** *Рассматривается сущность индивидуального подхода в образовании, которая заключается в построении образовательного процесса на основе учета индивидуальных качеств обучаемого. Обосновываются два направления индивидуального подхода: в отношении развития ученика как субъекта учебной деятельности и в отношении построения образовательного процесса с опорой на индивидуальные качества ученика.*

**Ключевые слова:** *индивидуальность, индивидуальный подход, психологический анализ учебной деятельности, учебно-важные качества, развитие*

Индивидуальный подход в образовании является актуальной парадигмой. Его суть, как известно, заключается в построении образовательного процесса на основе учета индивидуальных качеств обучаемого. Этот учет должен осуществляться как в отношении индивидуальной траектории *развития* ученика как субъекта учебной деятельности, так и в *построении учебного процесса* с опорой на индивидуальные качества ученика. Иными словами, можно сказать, что индивидуальный подход в образовании предполагает учет *индивидуальности* ученика.

В педагогической энциклопедии индивидуальность определяется как «неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность присущих ему особенностей. В психологии проблема индивидуальности ставится в связи с целостной характеристикой отдельного человека в многообразии его мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний, интересов, привычек, настроений, переживаний, качеств перцептивных процессов, интеллекта, склонностей, способностей и других особенностей. Их конкретное сочетание образует целостную структуру переживающего и действующего индивида» [3, с. 361]. Написано правильно и хорошо, но практически нереализуемо

в условиях классно-урочной системы образования, да и в индивидуальном обучении тоже. Но стремиться к реализации индивидуального подхода необходимо. А что из этого следует? Необходимо:

- провести психологический анализ и выделить учебно-важные качества (УВК) с учетом возраста, предмета и уровня образования;
- разработать методы диагностики учебно-важных качеств. Они должны удовлетворять научным требованиям к тестам, хорошо дифференцировать учащихся в отношении выделенных УВК, быть доступными к использованию педагогами.

Методология и теория данного вопроса разработана и изложена нами в работе [6], психологический анализ с целью выделения УВК на примере формирования навыка письма и чтения представлен в работе Н. В. Нижегородцевой [2].

Анализ психологических работ показывает, что исследования по индивидуальному подходу в основном направлены на учет индивидуальных качеств в построении образовательного процесса. Гораздо реже обращаются к проблеме развития, в то время как еще В. П. Вахтеров (1853–1924) убедительно показал, что идея развития должна быть центральной в педагогике. «Все так называемые нынешние „новые школы“, попытки „свободного“, „творческого“ обучения представляет собой только паллиативы. Нового в этих школах лишь одно название» [1, с. 11]. При этом развитие Вахтеров понимал как развитие «думающей, чувствующей и хотящей личности». Вспомним, что С. Л. Рубинштейн центральной проблемой развития считал проблему развития способностей [4].

Наши исследования по психологии способностей [5; 7] убедительно показали, что основным путем развития способностей является развитие операционных механизмов.

В целом же необходимо отметить, что психологическая наука в долгу перед учителями. Изучение обозначенных проблем в основном заканчивается на уровне теоретических построений и не доводится до практических методов и методик. Но развивающая психология имеет потенциал для разрешения этих важных прикладных задач.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
2. Нижегородцева Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс-Пресс, 2004. 338 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. 607 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–15.
5. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. 319 с.
6. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности. М.: ИП РАН, 2013.
7. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М.: ИП РАН, 2019. 274 с.

Панов В. И.

Москва, Психологический институт РАО

## СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОДИДАКТИКИ

**Аннотация.** В качестве психодидактического основания для развития субъектности обучающихся предлагается использовать эконсихологическую модель становления субъектности, в рамках которой субъектность рассматривается в континууме «субъект спонтанной активности — субъект произвольного действия». Согласно этой модели становление субъектности обучающегося включает семь стадий: субъект потребности/мотивации, субъект восприятия («наблюдатель»), субъект подражания («подмастерье»), субъект учения («ученик»), субъект контроля вовне («критик»), самостоятельный субъект действия («мастер»), субъект продуктивного саморазвития («творец»).

**Ключевые слова:** дидактический подход, учебные действия, предметная обусловленность, обучающиеся, субъектность, становление, эконсихологическая модель, психодидактический подход

Приоритетная задача школьного образования состоит в развитии способности обучающегося самостоятельно ставить учебную задачу, проектировать пути ее реализации, контролировать и оценивать свои достижения, т.е. быть субъектом учебной, а в более широком смысле — познавательной деятельности. Причем в качестве образовательных результатов рассматриваются предметные, метапредметные и личностные результаты.

Предметные результаты включают способность быть субъектом знаний, умений, ныне чаще говорят компетенций, которые специфичны для данной учебной дисциплины, так как они дидактически реализуют содержание и логику конкретной научной дисциплины и соответствующей профессиональной деятельности, вследствие чего такой способ обучения получил название дидактической парадигмы. При этом, как правило, содержание и логика научной дисциплины, представленные в виде учебной дисциплины (математики, химии, биологии и т.д.), не соответствуют собственной логике психического развития обучающегося, включая и развитие его субъектных качеств. Ситуация усугубляется тем, что современные школьники и студенты активнейшим образом используют современные информационно-коммуникативные технологии (цифровые ресурсы), в том числе и для самостоятельных форм обучения, в ходе чего формирование их субъектных качеств естественно происходит стихийно.

Метапредметные результаты включают в себя освоенные обуча-



ющимися межпредметные понятия и способность использования универсальных (регулятивных, познавательных, коммуникативных, личностных) учебных действий (УУД) в учебной, познавательной и социальной практике. В широком значении, как известно, термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Следовательно, образовательные программы должны обеспечивать развитие такой субъектности обучающегося (как совокупности субъектных качеств), которая обеспечивает ему возможность быть субъектом УДД и, соответственно, субъектом метапредметных результатов.

Однако, в отличие от предметных учебных действий, субъектные качества нельзя передать, транслировать от педагога к обучающемуся. Но можно создать психологические и педагогические условия, необходимые для формирования таких качеств, используя психологическую модель их развития, т.е. перейдя в психодидактическую парадигму развития субъектности [2; 3; 4].

Аналогичную картину мы видим и в высшем образовании: от выпускников вузов требуются не только предметные, но и надпредметные (универсальные) и уникальные компетенции. Сформированность подобных компетенций напрямую связана со способностью обучающегося быть субъектом действий, которые обозначены в учебных программах, опять же исходя из предметного содержания данной учебной дисциплины. И вновь возникает проблема подмены психологического развития субъектности обучающихся развитием способностей, которые задаются предметным содержанием и логикой данной учебной дисциплины. При этом понятно, что предметное содержание учебных дисциплин может кардинально отличаться друг друга. Но психологические механизмы развития субъектности обучающегося являются общими для развития субъектности в контексте разных учебных дисциплин.

Таким образом, и в школе, и в вузе проектирование образовательного процесса и оценка его качества должны иметь как дидактическую (предметно обусловленную), так и психологическую (психологически обусловленную) составляющие. Это необходимое условие для целенаправленного развития субъектных качеств, имеющих обобщенный характер, т.е. абстрагированных от конкретного предметного содержания учебной дисциплины. Вследствие этого возрастает актуальность конкретных научных разработок и рекомендаций о психологических условиях (механизмах) и реализующих их дидактических методах, которые позволят достичь метапредметных результатов в процессе

преподавания учебных дисциплин в общем и высшем образовании.

В качестве примера научного обоснования такого подхода к обучению в рамках компетентностной парадигмы можно привести широко известный системно-деятельностный подход [1].

Но, чтобы в контексте этого подхода учителю школы и преподавателю вуза разобраться в сути и нюансах развития субъектных качеств обучающегося в познавательной, личностной, регуляторной и коммуникативной сферах, ему нужно иметь не только специальную психологическую, но и методологическую подготовку, что в настоящее время нереально.

И здесь мы сталкиваемся с нерешенной до настоящего времени двойкой методологической проблемой: 1) на педагогическом уровне дидактическая парадигма неизбежно приводит нас к традиционной логике обучения, что не позволяет целенаправленно развивать с помощью обучения те субъектные качества, которые лежат в основе предметных и метапредметных умений; 2) на психологическом уровне субъектность (как совокупность субъектных качеств) понимается и определяется разными авторами по-разному, в зависимости от того, субъектом «ЧЕГО» рассматривается данный индивид (личности и формы ее существования или деятельности и ее видов).

В связи с вышесказанным возникает необходимость в разработке и психодидактической апробации такого представления о субъектности, психологическая модель которой была бы построена исходя из собственной логики развития психической активности индивида и использование которой позволило бы целенаправленно формировать субъектные качества, необходимые для метапредметных результатов учебной деятельности.

В качестве таковой предлагается разработанная ранее *экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности*, представляющая этот процесс в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности — субъект произвольного действия», когда индивид, чтобы стать субъектом произвольного действия, должен пройти в своем развитии следующие этапы: субъект потребности/мотивации; субъект восприятия действия-образца — условно говоря, «наблюдатель»; субъект подражания (репродуктивного выполнения без произвольной регуляции) — условно, «подмастерье»; субъект произвольного выполнения действия-образца с внешней регуляцией правильности этого выполнения (чаще всего со стороны педагога) — условно, «ученик»; субъект контроля вовне, т.е. экстерииоризации функции регуляции правильности выполнения действия-образца другим индивидом — условно, «критик»; субъект произвольного выполнения действия-образца с самостоятельной, произвольной ре-

гуляцией правильности его выполнения — условно, «мастер»; субъект продуктивного саморазвития, когда действие-образец превратилось из объекта усвоения в субъективное средство освоения новых, более сложных действий или же для творческого самовыражения — условно, «творец» («педагог», «тренер», «эксперт») [2; 3; 4].

В психодиагностическом плане разработаны, апробированы и валидизированы диагностические методики (опросного типа), построенные на основе экопсихологической модели становления субъектности, для оценки развития субъектности в условиях школьного и высшего образования: «Опросник становления субъектности (для школьников) — ОСС-Ш2», «Опросник становления субъектности (для студентов) — ОСС-Ст2» и «Опросник становления субъектности (для преподавателей) — ОСС-П».

В частности, в ходе апробации ОСС-Ш2, проведенной на учащихся 5-х, 7-х, 8-х, 10-х, 11-х классов (N=136 чел.), было обнаружено, что показатели высшей стадии развития субъектности («творец») постепенно возрастают от 5 до 8 класса (19,3 %), но к 11 классу они снижаются (1,3 %).

В психодидактическим плане на основе экопсихологической модели становления субъектности разработаны и апробированы:

- экспериментальная психодидактическая модель обучения в рамках курса «Основы педагогики и психологии» для учащихся профильного психолого-педагогического 10-го класса, который рассчитан на 68 часов;
- тренинг развития субъектной позиции в общении будущих педагогов, включающий в себя пять модулей;
- психодидактическая модель становления субъектности курсантов первого курса в процессе обучения иностранным языкам.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 104–110.
2. Панов В. И. Психодидактический подход: истоки и перспективы // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. науч. ст. / сост. Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова; отв. ред. Н. А. Борисенко. М.: Мнемозина, 2019. С. 30–43.
3. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Дидактические и психодидактические аспекты моделирования становления субъектности студента вуза // Педагогика и просвещение. 2019. № 4. С. 125–135.
4. Становление субъектности учащегося и педагога. Экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 302 с.

Солдатова Г. У.

Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

## ПОКОЛЕНИЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ГИПЕРПОДКЛЮЧЕННОСТЬ И НОВАЯ СОЦИАЛЬНОСТЬ

**Аннотация.** На основе концепции цифровой социализации, разработанной в рамках трансдисциплинарного подхода с опорой на культурно-историческую психологию, рассматриваются два ключевых измерения цифровой социализации российских подростков: гиперподключенность, отражающая высокий уровень пользовательской активности, и цифровая социальность, включающая новые культурные практики социального взаимодействия, формирование онлайн-капитала и результаты сложных и динамических процессов формирования цифровой личности. Анализ проводится на основе эмпирических исследований подростков и взрослых, проведенных в разные годы.

**Ключевые слова:** цифровая социализация, гиперподключенность, цифровая социальность, онлайн-капитал, онлайн-взаимодействие, цифровая личность

Цифровая социализация, рассматриваемая как процесс адаптации изменяющегося человека к возможностям и рискам динамичной социотехнологической среды, характеризуется на современном этапе четырьмя ключевыми измерениями, определяющими жизнь современного ребенка в условиях цифровизации: гиперподключенность к интернету, смешанная реальность, расширенная личность и цифровая социальность [3]. Опираясь на социально-когнитивную модель цифровой социализации, мы рассматриваем развитие ребенка в цифровом мире в контексте формирования гиперподключенной, технологически достроенной цифровой личности как части личности реальной, действующей в смешанной реальности и в условиях цифровой социальности. Остановимся на двух ключевых измерениях цифровой социализации: гиперподключенности и цифровой социальности.

Постоянное использование цифровых технологий является фоном и контекстом повседневных практик человека, что нашло свое отражение в появлении такого феномена, как гиперподключенность [5; 7]. Гиперподключенность соответствует высокой пользовательской активности индивида и его пребыванию в насыщенной цифровыми устройствами среде. На эмпирическом уровне гиперподключенность

выражается в максимальных показателях «экранного времени», проведенного со смартфонами, компьютерами или планшетами. По данным исследований, каждый четвертый подросток 14–17 лет проводил в Сети уже в 2019 г. в среднем девять и более часов в сутки. Во время пандемии этот уровень еще вырос. Результаты дневниковых исследований, проведенных с помощью чат-бота и на основе сравнения самоотчетных данных с объективным экранным временем, показали, что во время пандемии число гиперподключенных подростков увеличилось практически в два раза. Кроме того, оказалось, что подростки склонны недооценивать количество времени, проведенного со смартфоном в будние дни. Анализ онлайн-активностей подростков с разным уровнем интенсивности использования интернета отчетливо продемонстрировал, что уровень подключенности не сводится только к количественному показателю часов, проведенных в Сети, а приводит к трансформации повседневных офлайн-активностей, дополняемых и совмещаемых с деятельностью в онлайн, что качественно изменяет восприятие окружающей реальности и формирует на субъективном уровне переживание совмещенной или смешанной реальности на стыке реального и виртуального миров. А что же происходит с человеком как социальным существом?

Цифровые устройства и онлайн-платформы как культурные средства (орудия) и расширения «подключенного» индивида опосредуют как психические функции, так и новые виды деятельности и социального взаимодействия, новые социокультурные практики (А. Г. Асмолов, А. Е. Войскунский, В. П. Зинченко, М. Коул, Дж. Макгонигал, О. В. Рубцова, Г. У. Солдатова, О. К. Тихомиров, М. В. Фаликман, Ю. Энгестрем, С. Ливингстон, Ш. Теркл и др.). Это приводит к возникновению нового типа социальности, предполагающего свои правила и законы, — цифровой социальности. Цифровая социальность формируется на основе межличностного и межгруппового опыта, который дети и подростки получают в онлайн-средах, и предполагает способы и практики самопрезентации и социальной коммуникации, новые форматы деятельности, социальные онлайн-контакты (социальный онлайн-капитал), освоение и реализацию социальных ролей в Сети, а также правила и нормы цифровой среды и выполнение на их основе различных социальных функций.

Носителем цифровой социальности становится цифровая личность, которая является результатом постоянной оцифровки практически всех сторон нашей жизни в процессе онлайн-деятельности. Кроме того, часть цифровой личности составляют все формы ее цифровой идентификации (учетные записи, блоги, реквизиты и др.), а также все принадлежащие индивиду и подключенные к Сети гаджеты.

Все перечисленное в совокупности представляет сложную систему внешних расширений, продолжений и достроек социального «Я». Как только ребенок становится пользователем интернета, процессы его технологического расширения и достройки, особенно по мере его взросления, приобретают все более широкие масштабы. Память и знания расширяются за счет безграничных возможностей поисковых систем, облачных хранилищ, папок с файлами на компьютере, фотоколлекций и др.

Рассмотренные и многие другие достройки и расширения становятся очень значимыми для детей и подростков, в частности об этом говорит их тесная связь со своими персонализированными устройствами, которые для них являются наиболее важным видом их собственности. Результаты наших исследований показывают, что даже ночью у трети подростков (31 %) гаджет всегда под рукой, у двух третей (66 %) — в комнате рядом; большинство (81 %) гаджет может разбудить в любое время. Кроме того, дети и подростки испытывают к собственным цифровым устройствам особые чувства. Эмоциональная привязанность к гаджетам выражается в следующем: практически половина детей 7–16 лет (41 %) сообщили, что это их электронный друг (19 %), любимая вещь (13 %), без него они «не могут жить» (9 %). Значимость цифрового мира проявляется в возникновении новых и уже ставших привычными страхов: номофобия — страх остаться без телефона (каждый третий подросток), страх репутационных потерь в социальных сетях (каждый второй), страх остаться без доступа к социальным сетям (свыше 70 %). Наши данные показывают, что для подростков характерен высокий уровень технофилии и достаточно высокий уровень доверия к приложениям и программам (каждый четвертый) и к относительно новым технологиям, например голосовым помощникам (каждый третий).

Возрастание социального онлайн-капитала, выражающееся во все расширяющемся списке френдов в разных социальных сетях, а также рост и дифференциация возможностей самопрезентации постоянно увеличиваются за счет активного онлайн-общения в Сети посредством активизации профилей, постов, сториз, лайков/дизлайков, переписки в мессенджерах, видеозвонков. Результаты наших исследований выявляют специфику механизмов накопления социального онлайн-капитала подростками, а также его масштабов и скорости возрастания. В частности, в дополнение к социальным контактам в реальной жизни зафиксировано существенное цифровое расширение контактов за счет новых френдов, когда у трети подростков только по одной из сетей не только достигнута, но и превышено количество возможных социальных контактов для среднестатистического взрослого человека

в соответствии с числом Робина Данбара [9].

Исследования соотношения цифровой и реальной личности демонстрируют, что по сравнению со взрослыми у подростков происходит быстрое сближение цифровой и реальной личности, а у трети они практически совпадают. Эти данные соответствуют результатам, полученным на взрослых в разных исследованиях [4; 8]. На наш взгляд, этот результат можно рассматривать как один из важных аргументов в пользу подтверждения активно происходящего в настоящее время процесса фактического перехода подростков в контекст смешанной реальности, когда границы между онлайн и офлайн на уровне повседневной жизни начинают существенно размываться. При этом у подростков общая социальная идентичность существенно обогащает цифровую идентичность, которая оказывается более разнообразной, чем у родителей: подростки используют больше самоописаний ( $p < 0,01$ ) и каждый девятый (12 %) переносит категории самоописания из цифрового мира в реальный.

Значимой частью цифровой социальности становятся различные социальные онлайн-практики. В широком понимании это формы организации индивидуальной и совместной деятельности людей, которые сложились в культурно-историческом контексте с целью удовлетворения потребностей отдельных индивидов, социальных групп и общества в целом [1; 2]. Цифровые трансформации стремительно расширяют диапазон таких практик, поскольку, во-первых, определяют перенос привычных практик в онлайн-пространство, где они претерпевают целый ряд изменений и приобретают свою специфику. Именно об этом говорил Марк Пренски, когда, рассматривая детей как «цифровых аборигенов», еще в самом начале нашего века утверждал, что «они все делают иначе». Во-вторых, с помощью цифровых инструментов создаются новые социокультурные практики: платформы социальных сетей формируют способы, с помощью которых люди общаются, читают книги, смотрят фильмы, учатся, достигают личных и профессиональных целей, справляются с трудностями и в целом живут своей цифровой повседневностью. В-третьих, такие онлайн-практики, в свою очередь, переносятся и в реальный мир и используются в нем уже не просто онлайн или офлайн, а в смешанной реальности, которая, в свою очередь, также вновь трансформирует их в некие, уже универсальные для реального и виртуального миров, способы действий.

Наиболее интегрированным уровнем цифровой социальности является цифровое гражданство, которое вслед за К. Мосбергер можно определить как оптимальный уровень готовности к ответственному, безопасному и эффективному использованию цифровой

коммуникации и цифрового контента [6]. На наш взгляд, и данные наших исследований это подтверждают, такая готовность основана на совокупности социальных онлайн-практик, во многих случаях превращающихся в практики смешанной реальности и представляющих систему индивидуальных и групповых способов действий, связанных с этикой, ответственностью, онлайн-безопасностью, эффективным использованием возможностей цифровой среды, с цифровой демократией и общественным диалогом. К числу таковых в настоящее время можно отнести флешмобы, челленджи, краудсорсинг и краудфандинг, блоггинг, цифровой активизм и онлайн-волонтерство, которые активно осваивают и в которых принимают участие подростки и молодежь.

Исследования поколения цифровой социализации и освоения им смешанной реальности приводят нас к пониманию необходимости уточнения и, возможно, переосмысления целого ряда теоретических конструктов, с которыми работают исследователи, изучая личностные и социальные изменения у представителей разных поколений, происходящие в сложных процессах взаимодействия цифровой и традиционной социализации.

*Исследование выполнено при поддержке РФФ, проект № 18-18-00365 «Цифровая социализация в культурно-исторической перспективе: внутр поколенческий и межпоколенческий анализ».*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурдые П. Начала. Chosesdites / пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1994. 288 с.
2. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. СПб.: Питер, 2007. 335 с.
3. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 431–450.
4. Back M. D., Stopfer J. M., Vazire S., et al. Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization // Psychological science. 2010. Vol. 21. No. 3. P. 372–374.
5. Brubaker R. Digital hyperconnectivity and the self // Theory and Society. 2020. Vol. 49, No. 5. P. 771–801.
6. Mossberger K., Tolbert C. J., McNeal R. S. Digital citizenship: The Internet, society, and participation. The MIT Press, 2007. 240 p.
7. Otlrel-Cass K. Hyperconnectivity and digital reality: an introduction // Hyperconnectivity and digital reality. Springer, Cham, 2019. P. 1–8.
8. Sherman L. E., Michikyan M., Greenfield P. M. The effects of text, audio, video, and in-person communication on bonding between friends // Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace. 2013. Vol. 7, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.5817/CP2013-2-3>.
9. Soldatova G. U., Chigarkova S. V. Social capital online: intergenerational analysis // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018. Vol. 49. P. 636–643.



**Карпов А. В.**

Ярославль, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

**Воронова Т. А.**

Иркутский государственный медицинский университет

## ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ

**Аннотация.** В статье анализируется цифровая социализация как фактор адаптации к вузу. Цифровизация имеет выраженные достоинства: добавляет большую информационную емкость в процесс обучения, широту охвата аудитории, онлайн-коммуникация снимает пространственные ограничения. Явные плюсы цифровизации не отменяют выраженных рисков, связанных прежде всего со специфическим развитием когнитивной, регулятивной и коммуникативной подсистем психики. Именно эти подсистемы могут выступить в качестве основных мишеней в оптимизации вузовской адаптации студентов.

**Ключевые слова:** цифровая социализация, вузовская адаптация, подсистемы психики

В настоящее время человечество находится в ситуации колоссальных динамических изменений объективной действительности, характеризующийся тем, что мир становится цифровым и сетевым. Следовательно, меняются требования к адаптации в изменяющемся мире, при этом повышенные требования к адаптации предъявляются не к взрослому поколению, а прежде всего к молодежи. Сегодняшние студенты являются представителями качественно иного поколения — поколения Z. Для них информационно-коммуникационные технологии стали значимыми агентами развития наряду с семьей и школой. Можно констатировать возникновение особого феномена — цифрового детства. Г. У. Солдатова, рассматривая цифровую социализацию в культурно-исторической парадигме, считает возможным говорить о рождении нового антропологического типа цифрового человека, бытие которого разворачивается во множестве реальностей [1].

Изменения социальной ситуации развития предъявляют особые требования к процессам социализации. В настоящее время социализация понимается как овладение ребенком в онтогенезе общественным опытом, путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей и приобретения все большей самостоятельности для активного воспроизводства системы социальных связей и отношений индивидом за счет его активной деятельности. Современные студенты существуют

в дополненной реальности, включающую в себя виртуальную действительность, онлайн-коммуникацию. Другими словами, используют для социализации более широкий репертуар форм, позволяющий говорить об «информационной социализации» [5], которая дополняет устоявшиеся формы социализации, формируя цифровую культуру. Значительная часть вузов вводит в образовательный процесс такую дисциплину, как «информационно-коммуникационные технологии», для адаптации студентов первого курса к цифровой среде вуза.

На современном этапе развития психологической науки растет объем исследований о влиянии инфокоммуникационных технологий на развитие психики ребенка, приводятся данные, свидетельствующие об их влиянии на всю структуру деятельности ребенка, показано, что на ранних этапах онтогенеза цифровизация значимо негативно влияет на когнитивные процессы, регулятивную сферу и коммуникацию. Термин «снижение когнитивизации» прочно вошел в педагогическую среду, он отражает негативное воздействие цифровых технологий на познавательную сферу. Психика человека нуждается в сенсорной стимуляции, однако «экранная культура» кардинально изменяет сенсорную информацию. Искусственная стимуляция весьма далека от тех носителей, на основе которых и благодаря которым сформировался зрительный анализатор в филогенезе. Чувственные, сенсорные основы психики, на которых развиваются все другие познавательные процессы, приобретают качественно другой характер, отличный от естественной сенсорной стимуляции.

Информация, представленная на экране, представляет собой двумерную стимуляцию, однако психика в ходе филогенеза сформировалась на основе восприятия трехмерной реальности, это негативным образом отражается на развитии высших психических процессов памяти и мышления. Констатируется, что современные школьники показывают на 20 % меньше креативных ответов по сравнению со школьниками двадцатилетней давности. Исследования свидетельствуют, что потребление цифровой информации в возрасте до десяти лет характерно для 40 % детей, в возрасте с четырнадцати до восемнадцати лет — для 68 % молодых людей. Следовательно, объем информации растет в геометрической прогрессии, в то время как затраты на ее получение снижаются, уменьшаются требования к активности психического отражения в процессе познания, формируя синдром снижения когнитивизации. Информационно-коммуникационные технологии оказывают выраженное негативное влияние на память, мышление и креативность. Нейропсихологи доказали факт реагирования на гаджет как на психоактивное вещество. В международную классификацию болезней (DSM-6) введен новый диагноз — «цифровое

слабоумие» (digital dementia), доказывающий деструктивное влияние цифровизации на психику человека [2; 3; 4].

Современные информационные технологии оказывают негативное влияние на развитие высших форм памяти, это связано прежде всего с тем, что информация извлекается по запросу, она доступна в любое время, следовательно, у человека нет потребности в ее длительном хранении, установка на долгосрочное сохранение не формируется. В настоящее время знания уступают место информации, содержание заменяется на контент. В этих условиях происходит значительное изменение мышления, прежде всего его содержания. Переработка информации замещается на ее поиск и использование, что приводит к снижению интеллектуальных функций, необходимых для переработки больших объемов информации, семантически наполненных текстов. Таким образом, доступность больших по информационной емкости массивов данных одновременно существует с недоразвитием механизмов переработки и усвоения информации.

Приведем некоторые эмпирические данные, подтверждающие негативное влияние цифровизации на когнитивное развитие. Так, анализ индекса Флинна, отражающего динамику изменения интеллекта за несколько десятилетий, показал, что с 2000 года интеллект у представителей развитых стран снижается на 1,5 балла за десять лет, показывая интеллектуальный регресс в историческом масштабе. Школьники имеют меньший словарный запас по сравнению со сверстниками, учившимися десять лет назад, и них отмечается дискомфорт при чтении объемных текстов.

В условиях цифровизации изменяется внимание как особый процесс, энергетизирующий познавательную деятельность, переработка информации предполагает волевые усилия, увеличение произвольности внимания. В ситуации познания в цифровой среде вниманием руководит контент, следовательно, происходит сдвиг в сторону непроизвольного внимания.

Регулятивная подсистема психики также трансформируется под влиянием цифровизации. Развитие регулятивных процессов неразрывно связано с культурой и социальными нормами, которые несут в себе некую систему ограничений. Виртуальная среда и общение снимают эти ограничения, становится возможным то, что для представителей более старшего поколения было табуировано. Таким образом, изменяется система ценностей, выступающая важнейшим регулятором жизнедеятельности, затрудняется формирование морально-нравственных качеств личности. Высокая вовлеченность в цифровое пространство может препятствовать реализации молодыми людьми важнейших жизненных задач, построению жизненного плана, лич-

ностной идентификации, профессиональному самоопределению.

Коммуникативная подсистема претерпевает значительные изменения под влиянием цифровизации. Онлайн-общение, взаимодействие через переписку в мессенджерах, коммуникация с преподавателем через сайт вуза, цифровизация лекций в вузах — все это привело к тому, что современный студент перестал нуждаться в другом человеке как носителе информации. Следствием этого является снижение социальной ответственности, сложности в решении конфликтных ситуаций, дефицит навыков межличностного взаимодействия. Снижение доли прямого контакта между участниками образовательного процесса приводит к невозможности в полной мере отразить в сознании систему взаимоотношений с другим человеком, снижает рефлексивность, ценность прямого общения и взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, на современном этапе цифровой социализации студенты приходят в вуз с уже сформированными когнитивными, регулятивными и личными дефицитами, в перспективе значительно снижающими качество обучения. Значительно сокращая межличностную коммуникацию, цифровизация вузов в определенной степени способствует углублению этих дефицитов, снижению уровня волевой организации и самоорганизации в целом. Бесспорно, цифровизация добавляет большую информационную емкость в подготовке, широту охвата аудитории, онлайн-коммуникация снимает пространственные ограничения. Явные достоинства цифровизации не отменяют выраженных рисков, связанных прежде всего со специфическим развитием важнейших подсистем психики. Именно эти подсистемы могут выступить в качестве основных мишеней при организации работы, направленной на оптимизацию адаптации студентов в условиях вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 71–80.
2. Brunelle E., Fortin J.-A. Distance makes the heart grow fonder: An examination of teleworkers' and office workers' job satisfaction through the lens of self-determination theory // SAGE Open. 2021. Vol. 11, No. 1, Art. 21582440209. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244020985516>.
3. Colombo B., Iannello P., Antonietti A. Metacognitive knowledge of decision-making: An explorative study // Trends and prospects in metacognition research / A. Efklides, P. Misailidi (Eds.). Springer Science + Business Media, 2010. P. 445–472. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2_20).
4. Craig K., Hale D., Grainger C., et al. Evaluating metacognitive self-reports: systematic reviews of the value of self-report in metacognitive research // Metacognition Learning. 2020. Vol. 15, No. 2. P. 155–213. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09222-y>.
5. Smith J., Hewitt B., Skrbis̃ Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // Information, Communication & Society. 2015. Vol. 18, No. 9. P. 1022–1038.

**Рубцова Н. Е.**

Москва, Российская академия образования

**Леньков С. Л.**

Москва, Российская академия образования

## ЦИФРОВЫЕ ГРАНИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** *Анализируется проблема, связанная с новыми границами профессионализма современных педагогов — их цифровой компетентностью. Поднимается вопрос о важности профессиональной составляющей — киберсоциализации педагогов. Дается методологический анализ подходов (метасистемный, субъектно-информационный, интегративный), с помощью которых целесообразно изучать профессионализм педагогов, их профессионально важные качества и роль структуры таких качеств при психологической классификации профессиональной деятельности. Отмечается необходимость научной рефлексии психологической специфики субъектно-информационного типа профессиональной деятельности. На примере труда преподавателя компьютерных технологий вводится в рассмотрение интегральный тип профессиональной деятельности. Отмечается, что интегральный тип в той или иной степени представлен в деятельности любого педагога, когда он реализует цифровые умения и навыки.*

**Ключевые слова:** *профессионализм, педагоги, психологическая классификация, киберсоциализация, информационный тип профессиональной деятельности, цифровая компетентность*

Информационное взаимодействие объективно необходимо в силу наличия качественных трансформаций современного мира, включивших в себя появление цифрового пространства и связанных с ним специфических способов реализации профессионалом своей субъектной активности.

Связанные с пандемией ограничительные меры в отношении многих аспектов жизнедеятельности общества в целом и каждого отдельного человека в частности повлияли на все сферы повседневной жизни, включая профессиональную деятельность, межличностную коммуникацию «лицом к лицу» и др.

В сфере образования подобные меры привели к многочисленным принципиальным изменениям и переходу на дистанционные формы образования. Как показала практика, в тех образовательных учреждениях, которые на протяжении многих лет развивали в значительной степени самостоятельно и по собственной инициативе, основанной на мониторинге общемировых трендов, направление дистанционного образования, а также смежные направления развития электронных средств обучения, образовательных систем, использующих возможно-

сти искусственного интеллекта, автоматизированной оценки знаний, подобный переход произошел достаточно быстро и без каких-то особых коллизий. При этом одну из важных граней профессионализма современных педагогов стала составлять их цифровая компетентность.

Напомним в связи с этим о таком явлении, как киберсоциализация, которую мы понимаем как специфическую составляющую общего процесса социализации, связанную с использованием современных информационных технологий. По естественным причинам активная киберсоциализация характерна в первую очередь для новых, подрастающих поколений миллениалов, выступающих в роли «цифровых аборигенов» в силу того, что многие новые кибертехнологии появляются параллельно с онтогенетическим развитием детей — их ровесников и, соответственно, отсутствовали во времена детства, отрочества, юности, а нередко и молодости их родителей, учителей и иных референтных взрослых, которые в данной ситуации вынужденно выступают в роли «догоняющих», затрачивая на повышение своей цифровой компетентности значительно больше времени и усилий.

Как показали авторы, киберсоциализация в общем случае амбивалентна, поскольку вовлеченность в нее может иметь как конструктивный, так и деструктивный характер [3]. При этом выявлено, что деструктивная вовлеченность в киберсоциализацию может оказывать значительно более сильное негативное влияние на психологическое благополучие, чем альтернативное позитивное влияние конструктивной вовлеченности. Можно предположить, что аналогичные закономерности могут иметь место и для киберсоциализации педагогов, в том числе инициированной условиями пандемии. При этом в условиях пандемии как никогда раньше увеличился «цифровой разрыв» между различными странами и группами населения. На это, например, обратил внимание D. Broom [6], а как отметила E. Koeze, существенно изменилась структура использования интернета [7].

Конструктивный выход напрашивается такой: сама жизнь заставляет нынешних педагогов активно осваивать новую грань инновационности педагогического труда, активно включившись в процессы киберсоциализации в целом и особенно в их профессиональную составляющую, непосредственно затрагивающую выполнение педагогом как своей миссии, своего высокого социального предназначения, так и своих повседневных, «рутинных» (если такой термин применим к сущностно-креативной профессии педагога) функциональных обязанностей.

Обратимся кратко к методологическому анализу тех подходов, с помощью которых целесообразно изучать цифровые грани профессионализма педагогов, их профессионально важные качества и роль структуры таких качеств при психологической классификации профессиональной

деятельности. Профессиональный труд является специфической формой деятельности, изучаемой с позиций различных методологических подходов. В теоретическом плане с позиций психологии труда для решения проблемы систематизации активности профессионала, в том числе педагога, перспективным представляется дискурс, основанный на интеграции психологических методологических подходов — метасистемного [1] и субъектно-информационного [2]. Первый из них, помимо лежащего в его основе принципа метасистемности, позволяет использовать когерентные данному подходу достижения метакогнитивизма, одного из актуальных направлений развития психологического научного знания; а второй — посредством центрального для него принципа *субъектной обусловленности информации* дает возможность учета взаимодействия субъекта труда и информационной среды выполняемой им профессиональной деятельности.

Для систематизации подходов отметим, что любая активность профессионала во взаимодействии с миром может быть представлена с помощью трех функциональных отношений (субъект труда — метасубъект совместного труда, деятельность субъекта труда — метадеятельность метасубъекта труда, предметная среда труда — метапредметная среда совместного труда) профессиональной деятельности, выступающих в качестве ключевых критериев психологической классификации профессиональной деятельности [4]. При этом требует научной рефлексии изучение психологической специфики субъектно-информационного типа профессиональной деятельности в структуре отмеченной выше классификации труда, в которой отражается соорганизованность отношений в целостные обобщенные психологические типы, описывающие требования к субъекту информационной деятельности [5].

Для полноты отражения всего содержания современной профессиональной деятельности авторам понадобилось ввести в рассмотрение интегральный тип, примером которого может служить труд преподавателя компьютерных технологий. В ситуации неопределенности вынужденного повсеместного дистанционного обучения «интегральный» тип фактически значимо представлен в деятельности любого педагога, когда он одновременно реализует цифровые умения и навыки в использовании электронных устройств, технологии тьюторского сопровождения, цифровую коммуникативную компетентность, современные умения обработки больших массивов данных. Другими словами, в отличие от классического педагога XX в., в XXI в. педагог-профессионал должен не только знать содержание преподаваемой дисциплины, но и обладать множеством дополнительных функциональных цифровых технологических знаний и умений,

статус которых принципиально изменился: из вспомогательных они превратились в необходимые. В связи с этим отметим перспективные практические направления инновационного профессионализма современных педагогов, объективно обусловленные новыми профессиональными требованиями:

- высокий уровень толерантности к неопределенности, проявляющийся в отношении к возможным в любой момент времени изменениям доминирующей формы обучения с очной на дистанционную или обратно или на весьма вероятную гибридную очно-дистанционную;
- в общем случае значительно более высокий уровень компетентности (функциональной грамотности) в сфере кибертехнологий, независимо от того, насколько базовая специализация педагога далека от информатики и вычислительной техники;
- формирование цифровой компетентности по осуществлению своей профессиональной педагогической деятельности в различных режимах и формах дистанционного образования;
- освоение необходимых для этого новых методов, методик, дидактических и воспитательных приемов и средств.

Такой подход, на наш взгляд, позволит обеспечить не только плавный, бескризисный переход на новый, инновационный уровень профессионализма опытных педагогов, но и эффективное профессиональное самоопределение новых, только становящихся в профессии педагогов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпов А. В., Ленков С. Л. Профессиональная деятельность информационного характера: новый тип субъект-объектной организации // Ярославский психологический вестник. 2003. № 10. С. 9–16.
2. Ленков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. 128 с.
3. Ленков С. Л., Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И. Опросник вовлеченности в киберсоциализацию // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 109–119.
4. Рубцова Н. Е. Систематизация подходов к изучению активности профессионала во взаимодействии с миром // Наука без границ: синергия теорий, методов и практик: мат-лы Междунар. научн. конф. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2020. С. 294–298.
5. Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И. Психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 147–163.
6. Broom D. Coronavirus has exposed the digital divide like never before // The World Economic Forum COVID Action Platform. 22.04.2020 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronaviruscovid19pandemic\\_digitaldivideinternetdatabroadbandmobility/](https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronaviruscovid19pandemic_digitaldivideinternetdatabroadbandmobility/) (дата обращения: 14.11.2021).
7. Koeze E., Popper N. The virus changed the way we internet // The New York Times. 07.04.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/04/07/technology/coronavirus-internet-use.html> (дата обращения: 14.11.2021).



## 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Реан А. А.

Москва, Московский педагогический  
государственный университет

### ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИИ И ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

***Аннотация.** В работе рассмотрены проблемы агрессии и деструктивного поведения молодежи в образовательных системах с упором на условия формирования и особенности проявления агрессивного и деструктивного поведения и особенную роль в этом формировании семьи и школы. Результаты проведенных социально-психологических исследований на разных подростковых выборках демонстрируют своеобразие проявления агрессивности в зависимости от пола, возраста, детско-родительских отношений, контекста социально-экономического благосостояния семьи, школьного климата.*

***Ключевые слова:** агрессивное поведение, буллинг, семья, школьный климат, виктимизация, роль отца и матери*

Проблемы агрессии и деструктивного поведения подростков являются актуальными в любом обществе и особенно ярко проявляют себя в образовательных системах, влияя на всех акторов образовательного процесса. Оригинальные исследования разных лет и с разными подростковыми выборками, проведенные нашей исследовательской группой, выявили особенности проявления агрессивного и деструктивного поведения молодежи.

1. Говоря об агрессивности как свойстве личности и факторах риска агрессивного поведения, можно отметить, что недостаточный надзор за ребенком является более важным фактором делинквентности, чем неблагоприятное социально-экономическое положение семьи. В то же время такие свойства личности, как спонтанная агрессивность, раздражительность и неуравновешенность, являются предикторами как дефицита ощущения счастья, так и отрицания семейных ценностей в подростковом возрасте. Агрессивный и неуравновешенный в своем поведении подросток не только чувствует себя менее счастливым, но и с большей вероятностью склонен проявлять негативное отношение к семейным ценностям.

2. В одном из исследований изучалась связь самооценки подростков с уровнем различных видов агрессивности, в том числе и с негативизмом. Оказалось, что парциальные самооценки, такие как самооценка способности к лидерству и самооценка своего фи-

зического «Я», коррелируют с негативизмом. Таким образом, оппозиционная манера поведения, направленная против авторитетов и установившихся правил, в большей степени характерна именно для подростков с высокой самооценкой своих лидерских потенций, а также для подростков, высоко оценивающих свою физическую привлекательность и телесное совершенство. Очевидно, в наибольшей степени подростковый негативизм выражен в том случае, когда обе эти парциальные самооценки «сходятся» в одной личности [3].

3. С точки зрения проявления агрессии существуют гендерные различия: результаты исследования (N=800, ученики 9–10 классов) показывают, что по фактору «враждебность» (включает в себя показатели «раздражение», «подозрительность», «обида») девушки демонстрируют более высокий уровень. По фактору «агрессия» (включает в себя показатели «физическая агрессия», «вербальная агрессия») более высокий уровень демонстрируют юноши. Иными словами, для девушек в большей степени характерно доминирование негативных эмоций и чувств, связанных с агрессией, а для юношей скорее характерна готовность проявлять агрессию по отношению к внешнему миру в физической или вербальной форме [4].

4. Существуют различия и в агрессивности в контексте социально-экономического благосостояния семьи. Общий уровень агрессивности оказался статистически значимо ниже у испытуемых, заявивших о достаточном либо высоком уровне материальной обеспеченности. Показатели по субшкале агрессивности «обида» оказались значимо выше у испытуемых, отметивших наиболее низкий уровень финансового статуса семьи. И, наоборот, наиболее низкий уровень по данному показателю зафиксирован у испытуемых, указавших высокий уровень финансового статуса. Показатель готовности к физической агрессии оказался значимо выше у испытуемых, указавших, что в их семье работает только мать. Показатель враждебности «подозрительность» выражен значимо выше у испытуемых, указавших отсутствие высшего образования у обоих родителей, или же если высшее образование есть только у матери. Показатели по шкале «чувство вины» (элемент аутоагрессии) оказались значимо выше у испытуемых, отметивших наиболее низкий уровень финансового статуса семьи. И наоборот, наиболее низкий уровень по данному показателю зафиксирован у испытуемых, указавших высокий уровень финансового статуса.

5. Безусловно, существует связь между школьным климатом и уровнем агрессивности школьников. На основе обобщенных данных был вычислен коэффициент корреляции между уровнем склонности к агрессии и школьным климатом. Общую тенденцию характеризует отрицательная связь суммарного показателя школьного климата

и общего уровня агрессивности. Можно сказать, что, с одной стороны, чем лучше школьный климат, тем ниже агрессивность. Но, с другой стороны, возможна и обратная связь, отражающая социально-перцептивный компонент агрессии: чем выше агрессивность, тем в худшем виде воспринимается школа и ее психологический климат, отношения учеников между собой, а также с учителями. Была установлена значимая отрицательная корреляционная связь между школьным климатом и агрессивностью школьников. Иначе говоря, чем хуже был школьный климат, тем выше уровень агрессивности (такие его показатели, как подозрительность, раздражение, обида, физическая агрессия). Кроме того, были выявлены высокие значимые положительные интеркорреляции между показателями школьного климата: безопасностью школы и отношением учителей с учащимися [2].

6. Исследования показывают, что компоненты школьного климата связаны между собой. При этом положительная связь ретроспективно воспринимаемых школьных отношений «учителя — учащиеся» и «учащиеся — учащиеся» и агрессивности в более позднем возрасте опосредована восприятием справедливости школьных правил [5]. Изучение переживания буллинга спустя несколько лет после окончания школы позволяет понять, насколько сильными остаются воспоминания о школьной травле и влияет ли участие в нем на дальнейшую жизнь человека. При сравнении процентного соотношения участия в буллинге между студентами и школьниками было отмечено, что студенты гораздо реже, чем школьники, принимали участие в физическом буллинге в роли жертвы и чаще становились инициаторами вербального буллинга и социальной агрессии.

7. Отрицательная корреляция уровня агрессивности обнаруживается со следующими параметрами школьного климата: Мои учителя...

- всегда могут меня подбодрить;
- делают так, что учиться становится интересно;
- замечают, если у меня что-то хорошо получилось, и хвалят;
- если что-то у меня не получается, всегда готовы помочь;
- готовы оставаться со мной после уроков, если нужно с чем-то помочь;
- им не все равно, что со мной происходит.

А также с такими параметрами школьного климата: В моей школе...

- я легко могу найти возможность поговорить с учителем один на один;
- учителя относятся к ученикам уважительно;
- у учителей хорошие контакты между собой, многие дружат;
- взрослые по отношению к ученикам ведут себя справедливо [2].

8. По мере взросления учеников прослеживается тенденция к снижению виктимизации: уровень травли в старшей школе ниже по сравнению со средней [1]. Так, социальная виктимизация более выражена в 6-х, 7-х и 8-х классах по сравнению с 10-ми и 11-ми. Физическая травля распространена больше в 6-х, 7-х и 8-х классах по сравнению с 9-ми и 10-ми классами. Наконец, вербальному буллингу чаще подвергаются ученики 7-х и 8-х классов по сравнению с 10-ми и 11-ми.

9. Учителя, как и родители, чаще замечают физический буллинг, чем другие его типы. На их оценки не влияет наличие в данный момент классного руководства. Во время исследований был обнаружен парадокс. Оказалось, что учителя с более высокой категорией, а следовательно, с большим стажем работы хуже замечают акты буллинга (и физического, и вербального), чем менее опытные учителя. В подавляющем большинстве случаев родители узнают о травле от собственного ребенка; от классного руководителя узнало о травле менее 5 % опрошенных, от школьного психолога — менее 1 %.

10. Большая часть опрошенных учащихся оказывается в ситуации буллинга последовательно (а возможно, и одновременно) в разных ролях, т.е. ученик, будучи жертвой травли, в другой момент сам становится агрессором, при этом часто являясь свидетелем нападений на других. Наличие у подростка брата или сестры (неважно, старшего или младшего) значительно повышает вероятность того, что он или она окажется вовлеченным в школьную травлю как агрессор или свидетель.

11. Оценки степени комфортности климата школы для ученика связаны с составом его семьи и уровнем ее благосостояния. Ученики из семей с низким материальным статусом значимо ниже более обеспеченных учащихся оценивают качество отношений как с учителями, так и с одноклассниками. Они считают школу гораздо менее справедливым и безопасным местом. Также ученики с низким материальным статусом семьи значимо чаще вовлечены в ситуации травли в роли жертвы [1]. Чаще других подвергаются травле подростки из семей с самым низким уровнем доходов, семей, где работает только мать, а также проживающие в мегаполисах. При этом значимо чаще такие подростки подвергаются социальной агрессии, вербальной травле и киберагрессии.

12. Существуют значимые различия в детско-родительских отношениях у детей с риском виктимизации и агрессивного поведения. Жертвами травли чаще становятся дети, поведение матерей которых тормозит овладение их детьми характерными для их гендера социальными ролями (гиперопека по отношению к мальчикам, холодность и враждебность по отношению к девочкам). Дети-агрессоры часто

являлись объектами враждебности и жестких дисциплинарных воздействий со стороны отцов.

Таким образом, можно отметить поливариантный аспект проявления агрессивного и деструктивного поведения молодежи в образовательных системах. Особую роль в формировании агрессивности имеют свойства личности человека (половозрастные особенности и особенности характера, парциальная самооценка и т.д.), семья (роли отца и матери, характеристики детско-родительских отношений, стиль родительского воспитания, семейные ценности, социально-экономическое благосостояние) и школа (показатели школьного климата, наличие/отсутствие буллинга).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новикова М. А., Реан А. А., Коновалов И. А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90.
2. Реан А. А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 3–12.
3. Реан А. А. Свобода: ответственность, негативизм, забота // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 83–101.
4. Реан А. А., Коновалов И. А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. 2019. № 1 (33). С. 23–33.
5. Реан А. А., Шагалов И. Л., Коновалов И. А. Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 126–143.

**Баева И. А.**

Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Аннотация.** Публикация посвящена анализу исследований, связанных с психологической безопасностью образовательной среды. Определены основные проблемы данной области психологического знания и названы пути их решения в психологии образования. Доказано, что повышение уровня психологической безопасности образовательной среды способствует психосоциальному благополучию субъектов образования. Обоснована модель деятельности службы практической безопасности в образовании, нацеленная на создание психологической безопасности образовательной среды и ее участников.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность образовательной среды, психологическая безопасность личности, ресурсы психологической безопасности, психодиагностика безопасности в образовании

Категория «безопасность» стремительно ворвалась в социальную жизнь и научные исследования в конце XX века. Связано это было с чередой трагических событий, нарушающих безопасность как больших групп людей, так и отдельного человека. Психология не осталась в стороне от ответа на этот социальный вызов. Особая миссия психологии в образовании связана с выявлением закономерностей развития личности и определением условий прогрессивного, позитивного, просоциального развития. В своем сообщении предлагаю один из ответов: как эту миссию можно реализовать. Психологическая безопасность образовательной среды — условие позитивного развития личности, обеспечение безопасности детства, один из механизмов управления развитием.

Можно утверждать, что наибольшее число исследований по проблемам обеспечения безопасности сделано в рамках психологии образования. Создано направление исследований «психологическая безопасность в образовании». Постепенно от проблем экстренной психологической помощи детям и подросткам в кризисной ситуации был осуществлен переход к исследованию психологической безопасности образовательной среды как условия, способствующего позитивному психическому развитию ее субъектов и психологической безопасности личности как психического состояния учащихся, их родителей и педагогов.

Сегодня экспериментально доказано и многократно эмпирически подтверждено, что повышение уровня психологической без-

опасности образовательной среды способствует психосоциальному благополучию ее участников, повышению показателей психического и психологического здоровья как обучающихся, так и педагогов [3; 4]. Следует отметить, что, несмотря на количество научно обоснованных исследований, экспериментальных доказательств эффективности, значимость данной проблемы далека от общественного признания. Позиция безопасности психологического состояния образовательной среды не входит в экспертную оценку эффективности деятельности образовательной организации.

Есть основания говорить о проблеме, порождаемой противоречием между доказанной значимостью обеспечения психологической безопасности в образовании и отсутствием внедрения его в социальную практику. Одним из решений данной проблемы может быть повышение психологической культуры управленческого корпуса в образовании. Следует отметить, что это не только отечественная, но общемировая проблема. Так, исследователь D. Roy пишет: «... хотя упор делался на создание безопасных школ во всем мире, слово „безопасность“ в большинстве случаев интерпретировалось как физическая безопасность, а очень важный аспект психологической безопасности часто игнорировался. Именно здесь понятие „быть в безопасности“ отличается от понятия „чувствовать себя в безопасности“. Важно различать безопасность и восприятие безопасности» [5]. Можно констатировать, что если значимость кризисной стороны психологической безопасности в образовании еще как-то осознается, то психологическая безопасность как условие подготовки в жизни в будущем практически нет.

В современных подходах к исследованию психологической безопасности образовательной среды существует несколько проблем.

*Первая* — определение самого феномена «психологическая безопасность образовательной среды». Количественный анализ научных работ в основных наукометрических базах данных показал, что психологическая безопасность является предметной областью более полумиллиона исследований (по данным базы Web of Science). Около 25 % из них приходится на последние пять лет. Подобная тенденция прослеживается и при анализе тематики научных работ в Scopus. Российская наукометрическая база РИНЦ по аналогичному запросу предлагает около тридцати тысяч трудов российских и зарубежных ученых с тенденцией к увеличению интереса к проблеме психологической безопасности за последние пять лет.

Проведение исследований в данной области и их практическое внедрение требует опоры на четкую дефиницию. Наиболее широкое распространение в современных российских исследованиях полу-

чило определение, созданное и верифицированное в теоретическом и практическом планах И. А. Бaeвой [1].

*Вторая* проблема — как измерить и определить уровень психологической безопасности образовательной среды.

Сегодня существует несколько наиболее известных и часто используемых в исследовании шкал:

1. The Team Psychological Safety Scale, developed by Edmondson (1999) is a 7-item scale meant to examine psychological safety among work teams. It is perhaps the most widely used scale to measure psychological safety in team set-ups.

2. Yildirim and Yenipinar (2017) developed and validated a scale for psychological 'unsafety' in Turkish schools. The main study involved a sample of 393 school students. A set of 19 items brought forth three factors through factor analysis; these factors were termed exclusion (12 items), lack of support (4 items) and timidity (3 items).

3. Методика И. А. Бaeвой «Диагностика психологической безопасности образовательной среды школы» [4].

В отношении измерений психологического качества образовательной среды есть спектр диагностических инструментов, прежде всего опросников, посвященных характеристикам образовательного процесса. Как правило, они включают шкалы психологической безопасности. Важной является задача подбора методик под критериальную базу и, как следствие, четкое следование дефиниции изучаемого феномена, о чем мы говорили выше. Еще одной задачей является создание надежного инструментария для измерения психологической безопасности образовательной среды других ступеней образования: детского сада, высшего учебного заведения, среды дополнительного образования, детских оздоровительных лагерей и др.

*Третья* проблема — каковы ресурсы поддержки психологической безопасности образовательной среды и психологической безопасности личности ее субъектов. Доказано, что «стержневым» личностным ресурсом, обеспечивающим сопротивляемость личности негативным факторам среды в разные возрастные периоды и в разных жизненных ситуациях, выступают жизнестойкость, устойчивый положительный эмоциональный фон, удовлетворенность жизнью. Установлена структура ресурсов человека на разных этапах онтогенеза [2].

*Четвертая* проблема — как создать психологическую безопасность образовательной среды и психологическую безопасность личности. В ходе выполнения проекта «Создание и внедрение системы сопровождения психологической безопасности субъектов образовательного пространства Ленинградской области» на базе ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», имеющего статус



инновационной площадки Российской академии образования, были разработаны психологические технологии формирования и оценки безопасной образовательной среды [4].

Анализ комплекса данных, полученных в процессе реализации проекта, позволил на основе представленного алгоритма разработать программы психолого-педагогического сопровождения безопасности среды образовательной организации. Данные программы внедрены в деятельность школ Ленинградской области, что позволяет обеспечивать высокий уровень психологической безопасности образовательного пространства региона.

Нацеленность на создание психологической безопасности образовательной среды является эффективной моделью деятельности службы практической психологии в образовании.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
2. *Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В.* Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 3. С. 192–213. DOI: 10.15507/1991–9468.104.025.202103.192–213.
3. Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания: монография / под науч. ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. Гатчина: Изд-во ГИЭФПП, 2019. 174 с.
4. Психологические технологии формирования и оценки безопасной образовательной среды: уч.-метод. пособие / под науч. ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. Гатчина: Изд-во ГИЭФПП, 2021. 276 с.
5. *Roy D.* Development and validation of a scale for psychological safety in school among high school students in India // Management and Labour Studies. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0258042X19870330>.

**Сыманюк Э. Э.**

Екатеринбург, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина

**Печеркина А. А.**

Екатеринбург, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

**Аннотация.** Представлены результаты изучения психологического благополучия как фактора профессионального развития учителя. Психологическое благополучие учителя рассматривается в рамках концепции К. Рифф. Установлено, что к факторам психологического благополучия учителя относят активность, ответственность, самостоятельность, коммуникативность, жизнестойкость, активная копинг-стратегия, оптимизм, наличие цели.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, профессиональное развитие, учитель, жизнестойкость, активность

Современный быстро меняющийся мир характеризуется наличием все большего числа ситуаций, связанных со стрессовой и информационной нагрузкой, а также увеличением потока событий, требующих быстрого принятия решений. При этом количество данных ситуаций и событий увеличивается с каждым годом. В сложившейся ситуации предъявляются все более высокие требования к человеку, который может полагаться только на собственные ресурсы и возможности.

Ситуация пандемии показала, что заметно возросли требования к учителю. Это привело к увеличению нагрузки на него, что обусловлено прежде всего резким переходом к использованию дистанционных форм обучения и возникшей необходимостью в разработке и использовании новых методик обучения, новых форм проведения занятий и организации всего учебного процесса. Кроме того, это привело к возрастающему напряжению со стороны родителей, росту их неудовлетворенности. В сложившихся условиях становится актуальным определение того ресурса, который позволит учителю сохранять и развивать свой профессионализм.

На наш взгляд, в качестве фактора профессионального развития учителя может выступить психологическое благополучие. Об этом свидетельствуют полученные к настоящему времени данные, в том числе о том, что изменение в уровне дохода оказывает лишь краткосрочное влияние на психологическое благополучие [2], а низкий уровень субъективного благополучия индивида связан с безработицей [3].

Цель заключается в определении факторов, обеспечивающих психологическое благополучие учителя и его профессиональное развитие.

Разработкой понятия «психологическое благополучие» занимались приверженцы позитивной психологии — Н. Брэдберн, А. С. Вотерман, Э. Динер, А. Райан, Э. Дикси, К. Рифф и др. Позднее вопросы психологического благополучия нашли свое отражение в работах отечественных ученых А. В. Ворониной, Л. В. Куликова, П. П. Фесенко, Р. М. Шамионова, Т. Д. Шевеленкова и др. К настоящему времени сложилось несколько направлений в понимании содержания данного феномена.

Во-первых, теории гедонистического и эвдемонистического направлений. В рамках гедонистического направления благополучие рассматривается через термины удовлетворенности и неудовлетворенности, позитивного и негативного аффектов. В эвдемонистическом направлении в основе лежит представление о личностном росте как ключевом показателе благополучия. Психологическое благополучие при этом определяется как полнота самореализации в конкретных обстоятельствах и жизненных условиях, поиск и нахождение соответствия между личностным ростом и запросами социального окружения.

Во-вторых, психологическое благополучие рассматривается через призму позитивного психологического функционирования личности. Данное направление относится к объективному, т.к. психологическое благополучие соотносится с объективным показателем — степенью реализации своего потенциала человеком. Кроме того, объективность обеспечивается обязательным наличием внешнего фактора — внешней его оценки со стороны [1].

Важно отметить, что данное представление впервые появилось в работах К. Рифф, чья многомерная модель психологического благополучия до сегодняшнего дня считается наиболее полной и точной [4]. Объективность оценки благополучия дает возможность получения количественных показателей, поэтому данная концепция является самой распространенной в эмпирических исследованиях.

В-третьих, в последнее время появляется направление, в основе которого лежит мнение о том, что объяснить индивидуальные различия в психологическом благополучии можно путем определения генетических факторов.

В рамках данной работы наиболее оптимальным, на наш взгляд, является рассмотрение психологического благополучия учителя с позиции концепции К. Рифф, согласно которой психологическое благополучие — это базовый субъективный конструкт, который отражает восприятие и оценку своего функционирования с позиции

достижения максимальных потенциальных возможностей личности. При этом психологическое благополучие является не состоянием, а многомерным процессом, в котором выделены следующие компоненты: позитивные отношения с окружающими, автономия, самопринятие, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост [5].

Рассматривая психологическое благополучие в контексте педагогической деятельности, а также основываясь на анализе теоретических и эмпирических исследований, нами выделены следующие факторы психологического благополучия учителя:

1. Различные виды активности. Физическая активность способствует оптимизму, надежде и в целом достижению психологического благополучия. Профессиональная активность влияет на все показатели, связанные со здоровьем и качеством жизни. Так, у профессионально активных людей показатели «мобильность», «уход за собой», «обычная активность» были выше, а показатели «боль/дискомфорт» и «тревога/депрессия» ниже, чем у безработных.

2. Ответственность оказывает влияние на социальное взаимодействие и переживание позитивных эмоций.

3. Самостоятельность является предиктором удовлетворенности работой и жизнью.

4. Коммуникативность. Люди испытывают большую удовлетворенность при переговорах с различными партнерами, когда они способны подстраивать свой коммуникативный профиль под собеседника, способны учитывать свои интересы и интересы других людей, обладают позитивной системой отношений к людям, миру и себе.

5. Жизнестойкость как способность совладать со стрессом и разрешать кризисы позволяет сохранять высокий уровень качества жизни.

6. Активная копинг-стратегия. С возрастом использование стратегии поиска социальной поддержки снижается. При этом чем выше уровень образования, тем выше активный копинг и ниже копинг избегания, а большая самостоятельность предполагает большее использование активного копинга.

7. Оптимизм как позитивное ожидание от будущего связан с меньшим количеством депрессивных переживаний и снижает влияние стрессовых событий жизни на вероятность возникновения депрессии.

8. Наличие цели и стремление к ее достижению являются важными показателями смысловой сферы личности и позволяют достигать высоких результатов при выполнении профессиональных задач.

Таким образом, можно отметить, что наиболее изученными являются факторы, относящиеся к личностным особенностям психологического благополучия учителя. Но при этом для более полного

представления о психологическом благополучии все же необходимо также определить и средовые факторы, что является предметом наших дальнейших исследований.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00790 «Преодоление кризиса утраты профессиональной деятельности у педагогов в период поздней зрелости».*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ширинская Н. Е.* Повышение уровня психологического благополучия посредством психологического тренинга // *Личность, семья, общество: вопросы педагогики и психологии.* 2014. № 47. С. 203–208.
2. *Dinner E., Biswas-Diener R.* Will money increase subjective well-being? // *Social Indicators Research.* 2002. No. 57. P. 119–169.
3. *Lucas R. E., Clark A. E., Georgellis Y., et al.* Unemployment alters the set point for life satisfaction // *Psychological Science.* 2004. No. 15. P. 8–13.
4. *Ryff C. D.* Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology.* 1990. No. 57. P. 1069–1081.
5. *Ryff C. D.* Psychological well-being in adult life // *Current directions in psychological science.* 1995. Vol. 4, No. 4. P. 99–104. DOI: 10.1111/1467-8721.ep10772395.

Люцко Л. Н.

Барселона, Испания, UOS (Universitat  
Oberta Catalunya)

Екатеринбург, Уральский федеральный  
университет

Москва, Московский государственный  
университет им. М. В. Ломоносова

## НА ПУТИ К УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ И ЗДОРОВЬЮ ПЛАНЕТЫ: ПРЕДЛОЖЕНИЕ ПО РАСШИРЕННОЙ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** Обсуждается результат обзора научных публикаций по теме «Интегрированная модель личности, отражающая здоровье и благополучие человека», а также предложение о расширении биопсихосоциальной модели за счет включения в нее природной (натуральной и искусственной) среды человека, которая, как доказано, оказывает влияние на его здоровье и благополучие. Важно «расширить» существующую модель личности как «ядро» человеческого поведения, которое включало бы не только социальную, но и естественную (а также искусственную — или созданную людьми) среду.

**Ключевые слова:** расширенная модель личности, устойчивое развитие, планетарное здоровье, личность, благополучие

На протяжении веков экономика была компасом человеческой деятельности, результатом которой был технологический прогресс, «венец» человеческой эволюции, который игнорировал свои последствия — проблемы окружающей среды и здоровья населения. Экологическое сознание возникло позже вместе с новыми позитивными изменениями в направлении устойчивого развития как необходимость создания баланса между экономикой и окружающей средой, которое, однако, чаще регулируется «кнутом» — политикой и законами, защищающими природную среду.

Обзор 520 публикаций на тему интегрированной модели личности, отражающей здоровье и благополучие человека, показал, что сложнейшая биопсихосоциальная модель нуждается в расширении за счет включения в нее также природной среды [1]. Доказано, что на здоровье и благополучие людей влияют не только природные условия, но и условия, созданные или измененные в результате их экономической деятельности. Люди не могут быть здоровыми в нездоровой среде (социальной и природной). По этой причине крайне важно «расширить» существующую модель личности и в качестве «ядра» человеческого поведения включить не только социальную, но и естественную (а также искусственную — или созданную людьми) среду.

Планетарное здоровье направлено на достижение «наивысшего достижимого стандарта здоровья, благополучия и справедливости во всем мире через разумное внимание к человеческим системам — политическим, экономическим и социальным, которые определяют будущее человечества. А также к природным системам Земли, определяющим безопасные экологические пределы, в которых человечество может процветать, как это определено Комиссией по планетарному здоровью Фонда Рокфеллера-Ланцета. Для планетарного здоровья было бы полезно сформировать и воспитать своего рода «устойчивую» личность, которая заботится о Земле и всех живых организмах на ней [2].

Этика и образование играют решающую роль в воспитании «экологически дружелюбных» (в направлении устойчивого развития и здоровья планеты) личностей, внесении сознательных изменений в индивидуальные модели поведения нынешних поколений и передаче этого будущим поколениям через образование.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Люцко Л. Н. Интегративная модель личности и роль личности в контексте планетарного здоровья // PAID. 2019. № 151. Art. 109512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109512>.
2. Уитми С., Хейнс А., Бейрер К. и др. Комиссия Фонда Рокфеллера-Ланцета по планетарному здоровью. Сохранение здоровья человека в эпоху антропоцена: доклад Комиссии Фонда Рокфеллера-Ланцета по планетарному здоровью // Ланцет. 2015. № 386 (10007). С. 1973–2028.

Агеева И. А.

Бишкек, Кыргызская Республика, Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента РФ Б. Н. Ельцина

## БЛАГОПРИЯТНАЯ ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

***Аннотация.** В работе уделяется внимание аспекту качества взаимоотношений учителей и учащихся в процессе учебной деятельности. Качество этих взаимоотношений и обусловленное ими эмоциональное напряжение и тревога являются важными факторами, влияющими на эффективность обучения и формирование психологического благополучия как у учащихся, так и у учителей.*

***Ключевые слова:** образовательный процесс, эмоциональное напряжение, тревога, учащиеся, учителя, психологическое благополучие, психопрофилактика*

Сегодня забота о психологическом благополучии и психологической безопасности школьников становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения, показателем достижения современного качества образования [2].

Школа — один из важнейших социальных институтов, место, где человек не только получает образование, но где происходит его взросление. В стенах школы проходят самые яркие и потенциально богатые в плане развития растущего человека периоды его жизни. Важно, что в школе удовлетворяются не только его познавательные потребности, но и социальные потребности в общении, психологические потребности в уважении его чувств и переживаний, интересов, личностного достоинства. В школе человек приобретает опыт человеческих отношений, дружбы, любви и др. [3]

Однако зачастую школа не обеспечивает ребенку чувство безопасности. Не всегда учащиеся чувствуют себя защищенными в школе. Что не способствует удовлетворению потребности учащихся в конструктивном общении. Неудовлетворенная потребность школьников в конструктивном общении со взрослыми и сверстниками ведет к формированию повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой [3].

Надо сказать, что психологическое благополучие и конструктивные межличностные отношения, сопровождаемые адекватными эмоциональными состояниями, способствуют эффективности учебного



процесса. Однако именно эмоциональная сфера становится наиболее патогенной зоной в современной культуре, усиливающей негативные проявления психоэмоционального напряжения. Увеличение числа рисков, неопределенности внешней обстановки и неудовлетворенности современной жизнью делают эмоциональную сферу все более значимой категорией при построении межличностных отношений во всех сферах жизни общества, в том числе и в процессе учебной деятельности. Психоэмоциональное напряжение и другие эмоции, возникающие в ситуации неудовлетворенности, являются, по существу, отрицательными эмоциональными переживаниями. К ним можно отнести: тревогу, страхи, эмоциональный дискомфорт и другие состояния.

Психоэмоциональное напряжение обуславливает у учащихся проявление эмоциональной дезадаптации как части социально-психологической дезадаптации, зачастую похожей на депрессивные состояния. В учебной деятельности эмоциональная дезадаптация проявляется в резком ухудшении концентрации внимания, снижении произвольности, затрудненной реализации речевого намерения.

Учеба — это совместный труд ученика и учителя. Однако не всегда учителя понимают это и стремятся к совместному труду в учебном процессе. А ведь есть еще и воспитание, о котором в школе не всегда помнят. В итоге дети уходят в свою субкультуру, теряя связи с миром взрослых [7].

Можно сказать, что образовательная система играет немалую роль в формировании психического здоровья детей и их психологического благополучия. Негативное влияние на здоровье учащихся и формирование их психологического благополучия оказывает сложный комплекс факторов, входящих в структуру образовательной системы. Это принудительный характер образования и существование в современной школе дидактической доминанты. Недооценка закономерностей физического и психического развития ребенка, его возможностей и способностей при разработке и выборе вариативных образовательных программ приводит к тому, что рабочий день у учащихся переполнен разнообразными учебными страхами, что, в свою очередь, обуславливает нервное напряжение. Надо сказать, что количество учащихся с негативным психическим состоянием, вызванным нарушением взаимоотношений с учителем, с каждым годом возрастает. В связи с этим все больше детей находится в состоянии психоэмоционального напряжения и тревоги. При этом на развитие психоэмоционального напряжения и тревоги могут влиять и другие факторы, в том числе личностные особенности, семейные отношения, а также неподготовленность части учащихся к деятель-

ности в новых, непрерывно усложняющихся условиях. Надо сказать, что тревожность может мешать обучению и снижать способность к концентрации внимания.

Педагогический процесс в школе является двухсторонним, и его успех определяется характером взаимодействия обучающего и обучаемого. Результатом взаимодействия является формирование определенных педагогических отношений. Особенно важным является формирование позитивного стиля отношений между учителем и учащимися.

От того, как общается учитель с учащимися на уроке и вне его, как он с ними говорит, как их понимает, во многом зависит успех обучения и воспитания. На процесс обучения самое значительное воздействие оказывает не педагогическая технология и не качество преподаваемых знаний, а личность самого учителя и его ожидания по отношению к учащимся.

Учителя как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями здоровья, которое снижается по мере увеличения стажа работы в школе. Установлено, что спустя 15–20 лет педагогической деятельности учитель оказывается в состоянии психологического кризиса: развивается истощение нервной системы, эмоциональное выгорание [6].

Утраты в здоровье учителя, которое может рассматриваться как показатель степени социальной адаптации, нередко ниже, чем у больных неврозами. Проработав 15 лет на педагогической ниве, учитель сам ощущает постоянно нарастающую невротичность, психическое изнеможение.

Важно подчеркнуть, что ключевой фигурой образовательного процесса является именно психологически благополучный педагог, способный создать условия, в которых ученикам не страшно ошибаться и взаимодействовать с учителем [4].

Это возможно, только если собственные насущные психологические потребности учителя удовлетворены, что и обуславливает, в свою очередь, его психологическое благополучие. А степень психологического благополучия личности учителя определяет его активность, направленную на изменение качества собственной жизни, способность к рефлексии своего психологического состояния, осмысленность жизни и принятие ответственности за нее [5]. В связи с этим надо сказать, что психологическое благополучие учащихся определяется той средой, в которой они растут и развиваются и которая во многом зависит от взрослых, в большей степени от родителей и педагогов. Неслучайно сегодня широкое распространение получают разработки психологических интервенций, направленных на снижение негатив-

ных влияний на учебную деятельность. И одним из направлений психологических интервенций является психопрофилактика [1].

Психопрофилактика является важнейшим компонентом психологической службы образования, оставаясь при этом мало разработанным видом деятельности практического психолога, несмотря на многочисленные исследования в этом направлении. Основная сложность этой работы заключается прежде всего в психологической неготовности педагогического сообщества (и родителей) к пониманию ее необходимости.

Очень важно, чтобы в системе образования при планировании научно обоснованных профилактических программ учитывались следующие вопросы: во-первых, какие условия благоприятствуют или вызывают нежелательное состояние (этиология), во-вторых, какими действиями (интервенцией) эти условия можно достичь или устранить на практике. При этом превентивная система действий должна быть направлена на обеспечение индивидуального подхода к каждому субъекту образовательного пространства, на осуществление гармонизации среды и гуманизации общественных отношений в образовании и формирование психологического благополучия, что, собственно, соответствует задачам первичной психопрофилактики.

Психопрофилактика должна включать в себя следующие направления:

- психологическую диагностику, по результатам которой определяются программы последующей коррекционной работы, выбор направления психологического консультирования и наиболее актуальной тематики психологического просвещения. Кроме того, с помощью психодиагностики необходимо проверять эффективность психопрофилактических мер;
- психологическое просвещение — одно из важнейших направлений психопрофилактики.

При этом важно перенесение центра тяжести профилактической, коррекционной и реабилитационной работы с учащимися из лечебных в учебные заведения, максимальное приближение ее непосредственно к учащимся. Поэтапность в психопрофилактической работе как с учителями и учащимися, так и с родителями учащихся необходима и обязательна.

Иначе говоря, психопрофилактические программы должны апеллировать прежде всего к здоровой личности, обеспечивая здоровье человека на всем протяжении его жизненного пути, формируя позитивное эмоционально-ценностное отношение личности к себе и внутреннюю картину здоровья. Такую систему психопрофилактической программы мы называем благоприятной эмоциональной средой психологического

благополучия участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева И. А., Лысенкова И. А., Киселева О. В. Психопрофилактическая работа с педагогическим коллективом // Психология XXI столетия (Новиковские чтения): 18-й Международный конгресс. Ярославль, 2017. 8 с.
2. Ахрямкина Т. А., Чаус И. Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104 с.
3. Дубровина И. В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. № 3. С. 9–21 [Электронный ресурс]. URL: [https://psyjournals.ru/files/119127/bppe\\_2020\\_n3\\_Dubrovina.pdf](https://psyjournals.ru/files/119127/bppe_2020_n3_Dubrovina.pdf) (дата обращения: 17.11.2021).
4. Заусенко И. В. Психологическое благополучие педагога. 2012 [Электронный ресурс]. URL: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/95/%D0%9F\\_2012\\_2\\_%D0%B7%D0%B0%D1%83%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf](http://journals.uspu.ru/attachments/article/95/%D0%9F_2012_2_%D0%B7%D0%B0%D1%83%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf) (дата обращения: 29.07.2021).
5. Заусенко И. В. Психологическое благополучие школьников и педагогов в период введения федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование в России. 2013. № 4 [Электронный ресурс]. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe\\_blagopoluchie-shkolnikov-i-pedagogov-v-period-vvedeniya-federalnogogosudarstvennogo-obrazovatel-nogo-standarta/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe_blagopoluchie-shkolnikov-i-pedagogov-v-period-vvedeniya-federalnogogosudarstvennogo-obrazovatel-nogo-standarta/viewer) (дата обращения: 30.07.2020).
6. Психология профессионального здоровья: учебное пособие / под ред. проф. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. 480 с.
7. Умаров Т. А., Бандаев И. С. Актуальные проблемы здоровья подростков // Вестник Академии медицинских наук Таджикистана. 2019. Т. IX, № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktu-alnye-problemy-zdorovya-podrostkov/viewer> (дата обращения: 28.08.2021).

**Низамова Е. С.**

Москва, Московский государственный университет  
им. М. В. Ломоносова

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** Обсуждаются психологические особенности черт личности в профессиональных группах педагогов (воспитатели детского сада, учителя школы, преподаватели вуза), влияющие на психологическое благополучие образовательной среды. Структура черт личности Темной триады является профессионально специфичной и различается среди родственных профессиональных групп педагогов.

**Ключевые слова:** воспитатели детского сада, учителя школы, преподаватели вуза, макиавеллизм, нарциссизм, психопатия

Наше исследование связано с психологическим благополучием образовательной среды, которое будем понимать в широком смысле, охватывающем разнородные психологические проявления успешности (нормативности и т.п.) психического, личностного и социального развития. Мало изученными с позиций Темной триады личности выступают педагоги, представляющие различные уровни системы образования: воспитатели детского сада, учителя школы и преподаватели вуза. Цель нашего исследования включала выявление степени выраженности изучаемых черт личности, влияющих на психологическое благополучие, возможной специфики структуры этих черт личности, осуществляемое в разрезе анализа профессиональных групп педагогов. Участниками были представители различных групп: 154 воспитателя детского сада, 147 учителей школы, 101 преподаватель университета. Общий объем выборки составил 402 человека, в том числе 372 женского пола и 30 мужского пола [2]. Для измерений использовалась русскоязычная адаптация короткого опросника Темной триады (SD3) (Jones & Paulhus, 2014) [1].

Экспериментальный план исследования предусматривал выявление средних значений и интеркорреляций черт Темной триады в каждой из групп педагогов (учителей детского сада, школы и вуза); проведение межгрупповых сравнений с помощью однофакторного дисперсионного анализа; сравнение полученных результатов по выраженности и структурным особенностям изучаемых черт личности педагогов с аналогичными результатами, полученными другими авторами на иных социальных и профессиональных группах.

В результате исследования выявлены статистически значимые различия в выраженности черт Темной триады между исследуемыми профессиональными группами. Кроме этого, результаты корреляционного анализа показали различия в структуре черт, характерной для каждой из рассматриваемых групп педагогов.

Полученные результаты дают подтверждение следующим закономерностям: для различных профессиональных групп педагогов выраженность изучаемых черт личности изменяется нелинейно под влиянием фактора уровня профессиональной деятельности педагога в системе образования; влияние данного фактора является различным для разных черт (макиавеллизма, нарциссизма и психопатии); существуют различные типы структуры черт Темной триады, проявляющиеся в профессиональных группах.

Автором условно эти типы обозначены так:

тип 1 — «полная триада», когда сильны связи между всеми тремя чертами;

тип 2 — «ослабленная триада», когда сохраняются сильными две из трех интеркорреляций черт, среди которых обязательно есть корреляция макиавеллизма с психопатией;

тип 3 — «диада», характеризует ситуацию, когда корреляции нарциссизма с макиавеллизмом и психопатией являются менее сильными или отсутствуют вовсе; такой тип выявлен в исследовании для учителей школы и преподавателей вуза.

Результаты позволяют обосновать прикладные закономерности: учителя школы характеризуются самой высокой среди обследованных групп выраженностью психопатии, что целесообразно учитывать при организации работы по сохранению психического здоровья и профилактике профессиональных деформаций личности; педагоги вуза характеризуются высокой выраженностью макиавеллизма, что важно учитывать в контексте организации работы вузов и формирования их организационной культуры.

Выявленные закономерности согласуются с продолжающейся дискуссией о противоречивости выводов исследований Темной триады личности, проведенных на различных профессиональных и социальных выборках [3], позволяя предположить, что структура изучаемых черт личности является профессионально специфичной, потому что различается даже среди родственных профессиональных групп.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты позволяют наметить целесообразную работу по обеспечению психологической безопасности образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова М. С., Ситникова М. А., Паришкова О. В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. С. 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.10.2021).
2. Низамова Е. С. Структура Темной триады личности у представителей профессионального сообщества педагогов // Ананьевские чтения — 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития: мат-лы междунар. науч. конф. СПб.: СПбГУ, 2020. С. 782–783.
3. Lenkov S. L., Rubtsova N. E., Nizamova E. S. The Dark Triad of Personality in Kindergarten, School and University Teachers // Psychology and Education — ICPE2018. Vol 49. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 2019. P. 352–367. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.39>.

### 3. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

*Александров Ю. И.*

*Москва, Институт психологии РАН, Московский государственный психолого-педагогический университет*

#### ОТ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ЗНАНИЯ К ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ НАУЧЕНИЯ И ПАМЯТИ

**Аннотация.** Анализ новых данных, полученных при исследовании научения и памяти в психологии, нейронауках, молекулярной биологии, социальной нейронауке, нейрокультурологии, кросс-культурной психологии, позволяет выделить направления исследований, развитие которых полезно для совершенствования методов обучения и воспитания. Переход от фундаментального знания к практике образования осуществляется эффективно при включении специального этапа: прикладных исследований. Рассмотрены фундаментальные знания и содержание ряда связанных с ними конкретных практико-ориентированных исследований, проводимых нами, а также сопоставлена значимость тактических и стратегических исследований (по П. Л. Капице), имеющих отношение к практике образования.

**Ключевые слова:** фундаментальная наука, практика, образование, нейронаука, психология, мораль, научение, память, субъективный опыт, система, стресс, ментальность, методы обучения, методы воспитания, консолидация и реконсолидация, воплощенное познание, переключаемость

По-видимому, достижения фундаментальной науки должны внедряться в практику образования не путем прямого переноса, не путем использования выводов, сделанных на основе данных фундаментальной науки, непосредственно для написания инструкций и формирования программ обучения и воспитания в учебных учреждениях, каким бы очевидным и привлекательным такой путь ни казался. Понимание и интерпретация данных фундаментальной науки, как правило, многовариантно. Мостом между фундаментальным знанием и практикой образования могут быть результаты специальных прикладных исследований.

В 2012 году автором был сделан программный доклад на заседании Бюро Отделения психологии и возрастной физиологии РАО, в котором он выделил важные, с точки зрения докладчика, направления исследований, в том числе прикладных, развитие которых может через разработку обоснованных современными данными и представлениями



методов обучения способствовать совершенствованию образования и воспитания. Статья по материалам доклада была в соответствии с решением Бюро Отделения опубликована в том же году в «Психологическом журнале». Основываясь на новых данных упомянутых в аннотации наук, значительный вклад в получение которых внесен нашими многолетними междисциплинарными исследованиями, мы сформулировали задачи целого ряда практико-ориентированных исследований. Эти исследования планировалось сделать максимально экологически валидными: провести их в школах (и дошкольных учреждениях), осуществляя контакты с учащимися через их учителей.

Указанные выше планы были реализованы (и реализуются в момент подготовки этих тезисов) нами под эгидой национального проекта «Образование» в рамках практико-ориентированного проекта «Усовершенствование образовательных методик на основе результатов анализа процессов познания у обучающихся с разной ментальностью и мотивацией в норме и в условиях выраженного стресса, а также при варьировании других внутренних и внешних (средовых) факторов обучения для подготовки и повышения квалификации педагогических кадров». Говоря о результатах исследований фундаментальной науки, имевших для этого проекта особое значение, надо отметить современные представления о ключевых закономерностях научения, включая механизмы стрессовой регрессии (обратимой дедифференциации актуализированного опыта); консолидации и реконсолидации памяти; «переноса» научения; представления о мозговых процессах, лежащих в их основе, включая динамику в процессе научения генетической и электрической активации нейронов, связанной с обучением поведению и с его выполнением.

Ниже перечислены направления проводимых нами практико-ориентированных исследований, основанных на анализе закономерностей, выявленных при междисциплинарных исследованиях механизмов научения и памяти и имеющих отношение к решению задач разного типа, в том числе моральных дилемм.

Исследования: а) влияния фактора времени, прошедшего после предъявления нового материала, сложности материала и б) индивидуальных особенностей учащихся на показатели успешности усвоения нового материала. Целью данного исследования является оценка эффективности формирования базовых знаний по выбранным учебным дисциплинам на основе анализа структуры и динамики процессов познания, а также индивидуальных особенностей (связанных с различием типов ментальности) развертывания этих процессов.

Исследование факторов формирования имплицитных знаний дошкольников и школьников. Это исследование направлено на выявление (в том числе и с применением цифровых технологий) факторов форми-

рования имплицитных знаний (в контексте отношений «свой» — «чужой») на примере представлений о причинах поведения окружающих.

Исследование влияния формирования новых знаний на процессы реорганизации ранее приобретенных знаний. Данное исследование посвящено выявлению факторов (варьирование характеристик тестирования усвоения учебных материалов), влияющих на процессы актуализации и реорганизации ранее приобретенных знаний. Оно предполагает анализ возможных связей между характеристиками тестирования и показателями усвоения учебных материалов.

Исследование выраженности явления стрессовой регрессии при постановке задач в условиях урока и ее влияние на усвоение новых знаний. В этой части работы оценивается выраженность влияния стрессовой регрессии, связанной с формированием нового опыта, на успешность выполнения проверочных работ и связь эффектов стрессовой регрессии, вызванной тестовой (проверочной) процедурой, на усвоение нового знания.

Определение показателей выполнения заданий при разной степени использования личного опыта, регулируемой за счет характеристик постановки задачи. Проведение этой работы (связанной с данными, полученными в проблемных полях исследования воплощенного (embodied) познания и *общеорганизменной* организации функциональных систем поведения) направлено на выявление возможности развития учебной мотивации у младших школьников за счет включения их личного опыта в процесс обучения русскому языку и математике.

Исследование влияния на усвоение учебного материала и переключаемость между его составляющими следующих факторов: способа предъявления составляющих материала и типа обратной связи об ошибках. Исследование направлено на 1) оценку связи индивидуальных свойств участников с тем, чтобы выяснить какой способ предъявления материала (с чередованием или без) в большей степени способствует выполнению ими тестовых заданий, и также предполагает оценку 2) оценку влияния обратной связи на показатели эффективности обучения.

В настоящее время с методистами Института стратегии развития образования РАО, которые на начальных этапах работы оказывали консультативную помощь в разработке конкретных методик всех наших исследований, обсуждаются формулировки конкретных практических рекомендаций на основании тех результатов исследований, которые дадут для этого достаточно прочные основания.

*Исследования поддержаны Фондом новых форм развития образования; договор № РУОМ1019.*

Мачинская Р. И.

Москва, Институт возрастной физиологии РАО

## РОЛЬ РЕГУЛЯТОРНЫХ СИСТЕМ МОЗГА В ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ И КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ

**Аннотация.** Представлены результаты междисциплинарных исследований влияния возрастных и индивидуальных особенностей функционального состояния регуляторных систем мозга на эффективность произвольной регуляции деятельности и когнитивные процессы в критические периоды развития: у детей 5–8 лет и подростков. Показано, что в дошкольном и младшем школьном возрасте наиболее существенным фактором когнитивного развития является созревание фронтоталамической и фронтотемпоральной систем, обеспечивающих произвольный контроль деятельности и избирательное внимание. У подростков наряду с продолжающимся созреванием мозговых систем когнитивного контроля существенно снижаются функциональные возможности лимбических структур мозга, участвующих в процессах эмоционально-мотивационной регуляции и оценке социально значимой информации, что негативно сказывается как на поведении, так и на познавательных процессах.

**Ключевые слова:** регуляторные системы мозга, когнитивные функции, контроль поведения, дети 5–8 лет, подростки, электроэнцефалография, нейропсихология

Согласно системным моделям функционирования мозга (К. Прибрам, А. А. Ухтомский, П. К. Анохин, А. Р. Лурия), сложные формы поведения и когнитивные процессы обеспечиваются динамичными функциональными объединениями различных зон коры и глубинных образований, которые складываются для достижения определенных целей субъекта, в случае когнитивной деятельности — для решения когнитивных задач. Функциональные системы мозга формируются в процессе индивидуального развития ребенка под влиянием взаимодействия биологических (генетика, условия раннего онтогенеза, заболевания нервной системы) и социальных (взаимодействие с близкими взрослыми и сверстниками, взаимодействие с педагогами, структура учебной деятельности) факторов. Необходимость учета взаимного влияния созревания мозга и обучения при разработке образовательных программ для детей разного возраста определяет актуальность междисциплинарных исследований, направленных на выявление связи между состоянием различных звеньев функциональных систем мозга и когнитивным развитием.

Исходя из принципов динамической локализации ментальных функций, предложенных А. Р. Лурия, функциональные системы мозга делятся на информационные, обеспечивающие анализ и интегра-

цию качественно-специфичной информации (2-й функциональный блок), и регуляторные, обеспечивающие процессы модуляции общего уровня активности, выделения значимой для текущей деятельности информации и ее использование при организации поведения (1-й и 3-й функциональные блоки). Регуляторные системы мозга (РС) можно условно разделить в соответствии с регуляторными составляющими деятельности на: (1) управляющие системы, обеспечивающие целенаправленное поведение — избирательное выделение значимой информации (избирательное внимание), сохранение этой информации в процессе реализации деятельности и ее сопоставление с прошлым опытом (рабочая память), программирование последовательности действий и контроль за их исполнением; (2) системы эмоционально-мотивационной регуляции деятельности; (3) системы поддержания и регуляция общего функционального состояния — уровня бодрствования.

Как показали междисциплинарные нейропсихологические и электроэнцефалографические исследования лаборатории нейрофизиологии когнитивной деятельности Института возрастной физиологии РАО, функциональное созревание и индивидуальные особенности функционирования РС оказывают существенное влияние на эффективность когнитивной деятельности и произвольную регуляцию поведения у детей. Особенно это влияние заметно в критические периоды онтогенеза: у детей от 5 до 8 лет, когда происходят качественные преобразования произвольных форм когнитивной деятельности [3], и в подростковом возрасте [1; 4].

Анализ паттернов ЭЭГ, отражающих состояние РС мозга, у детей дошкольного и младшего школьного возраста с типичным развитием позволил обнаружить, что в возрасте 5–6 лет у большинства детей отмечается незрелость РС мозга. Наиболее заметное влияние на регуляцию деятельности и когнитивные функции детей этого возраста оказывает незрелость фронтоталамической системы (ФТС), ключевыми структурами которой являются префронтальные отделы коры и медиальные ассоциативные ядра таламуса, объединенные многочисленными двусторонними связями. Незрелость ФТС приводит к импульсивности, трудностям длительного поддержания и избирательной концентрации внимания, а также слабости контроля собственных действий. Необходимо подчеркнуть, что незрелость ФТС сказывается не только на регуляторных компонентах деятельности, но и на процессах обработки информации: в речи и слухоречевой памяти отмечаются семантические трудности, а в зрительно-пространственном восприятии — трудности распознавания знакомых предметов и использования значимых элементов объектов при их

изображении. Вероятной причиной такого влияния незрелости ФТС на когнитивные функции является ее участие в избирательной модуляции активности нейронных сетей коры в соответствии с задачами деятельности и формировании нейрофизиологических механизмов категоризации информации. Об этом свидетельствуют результаты ЭЭГ анализа внутрикорковых функциональных взаимодействий: у детей с незрелостью ФТС снижен уровень функциональных связей между ассоциативными зонами коры левого полушария, а также отсутствует избирательная настройка нейронных сетей коры на обработку значимой информации. У детей старше 6–7 лет в большинстве случаев на ЭЭГ уже не регистрируются паттерны, характерные для незрелости ФТС. Нейропсихологический анализ выявляет существенные прогрессивные изменения избирательной произвольной регуляции деятельности и произвольного избирательного внимания у детей 6–7 лет по сравнению с детьми 5–6 лет наряду с совершенствованием зрительно-пространственных и речевых функций: при обработке зрительной информации повышаются возможности синтеза целостного образа, а также возрастает эффективность зрительного запоминания, в речи прогрессивные изменения касаются преимущественно лексических и семантических компонентов. Вместе с тем более сложные управляющие функции, такие как рабочая память и избирательное предвосхищающее внимание, во многом определяющие успешность обучения, в 7–8 и даже в 9–10 лет остаются относительно незрелыми. Как показал количественный анализ ЭЭГ, недостаточная эффективность этих функций обусловлена морфофункциональной незрелостью еще одной важной РС мозга — фронто-париетальной сети внимания, объединяющей префронтальные и теменные зоны коры правого полушария [2; 5].

Исследования детей и подростков в возрасте от 9 до 16 лет выявили гетерохронные изменения активности глубоких и корковых звеньев РС мозга, которые сопровождаются как прогрессивными изменениями когнитивных функций, так и различными формами учебной дезадаптации. Предподростковый (10–12 лет) возраст отличается от предыдущего этапа развития выраженным увеличением числа детей с неоптимальным состоянием мозговых систем специфической активации и фронто-таламической системы избирательного внимания. При этом значимо увеличивается число детей, демонстрирующих трудности программирования и самоконтроля на фоне повышенной утомляемости и сниженной работоспособности [4]. В 12–14 лет представленность изменений со стороны активирующих структур ствола головного мозга и фронто-таламической системы снижается, повышается эффективность рабочей памяти

и планирования, однако появляются новые проблемы, обусловленные неоптимальным функционированием лимбических и лобно-базальных структур, участвующих в обеспечении эмоционально-мотивационной регуляции социального поведения. ЭЭГ-исследования корковых и глубинных звеньев регуляторных систем мозга в покое и при выполнении когнитивных заданий выявили значимое негативное влияние неоптимального функционирования лимбических структур мозга на способность длительно поддерживать внимание и выполнять определенную программу действий, а также способность предвидеть и контролировать свои ошибки. Кроме этого, у подростков с неоптимальным состоянием лимбических структур мозга существенно снижается эффективность восприятия социально значимой информации, особенно негативного характера [1]. Последнее может быть одним из основных биологически обусловленных факторов повышенной склонности к девиантному поведению в виде агрессии и игнорирования социальных норм и правил.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Мачинская Р.И., Захарова М.Н., Ломакин Д.И.* Регуляторные системы мозга у подростков с признаками девиантного поведения. Междисциплинарный анализ // Физиология человека. 2020. Т. 46, № 3. С. 37–55.
2. *Мачинская Р.И., Курганский А.В.* Сравнительное электрофизиологическое исследование регуляторных компонентов рабочей памяти у взрослых и детей 7–8 лет. Анализ когерентности ритмов ЭЭГ // Физиология человека. 2012. Т. 38, № 1. С. 5–19.
3. Мозговые механизмы формирования познавательной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте / под. ред. Р.И. Мачинской, Д.А. Фарбер. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2014. 432 с.
4. *Семенова О.А., Мачинская Р.И., Ломакин Д.И.* Влияние функционального состояния регуляторных систем мозга на эффективность программирования, избирательной регуляции и контроля когнитивной деятельности у детей. Сообщение I. Нейропсихологический и электроэнцефалографический анализ возрастных преобразований регуляторных функций мозга в период от 9 до 12 лет // Физиология человека. 2015. Т. 41, № 4. С. 5–17.
5. *Talalay I. V., Kugranksy A. V., Machinskaya R. I.* Alpha-band functional connectivity during modality-specific anticipatory attention in children aged 9–10 years: EEG–source coherence analysis // Psychophysiology. 2018. Vol. 55 (12). DOI: 10.1111/psyp.13269.

**Лазуренко С. Б.**

Москва, Институт коррекционной педагогики  
РАО, Национальный медицинский исследователь-  
ский центр здоровья детей

**Соловьева Т. А.**

Москва, Институт коррекционной педагогики РАО

**Павлова Н. Н.**

Национальный медицинский исследовательский  
центр здоровья детей

## ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОТ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ К СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

**Аннотация.** На основе базовых положений культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и современных знаний медицины изложены пять вариантов психического развития детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста (близкий к нормативному, задержанный, отклоняющийся, стагнация и регрессирующий), дана их клинико-психолого-педагогическая характеристика, представлены критерии и алгоритм выбора оптимального образовательного маршрута, организации, формы и содержания индивидуальной программы обучения, обоснована дифференциация целей образования.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, первичные нарушения и вторичные отклонения, психическое развитие, социализация, дошкольное образование

Образование детей в Российской Федерации осуществляется в соответствии с государственными законами и нормами международного права [1; 3]. Модернизация дошкольных образовательных организаций с многообразием видов и форм управления, обеспечивающих комплексное и всестороннее воспитание и обучение детей, проявилась в преобразовании системы в целом за счет ее деления на три ступени: первая ступень — преддошкольное образование детей в возрасте от 2-х месяцев до трех лет; вторая ступень — образование детей дошкольного возраста в возрасте от трех до шести лет; третья ступень — образование детей предшкольного возраста, или седьмого года жизни. Особое внимание на современном этапе развития образования уделяется раннему развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, что должно способствовать снижению числа нуждающихся в индивидуальной форме обучения

в дошкольном и школьном возрастах, доступности существующих специальных образовательных программ большинству детей с особыми образовательными потребностями. Максимально раннее начало направленного научно-обоснованного педагогического воздействия с учетом особых образовательных потребностей ребенка является одним из определяющих условий его социальной интеграции и трудовой реализации во взрослом возрасте [1; 2]. В раннем и дошкольном возрасте группа детей с особыми образовательными потребностями объединяет в себе тех, у кого с помощью объективных лабораторных и инструментальных методов выявлены нарушения здоровья, в силу чего высока вероятность отставания в физическом или умственном развитии, а также детей из семей социального риска, когда формирование детской личности происходило в условиях социальной депривации или трудной жизненной ситуации. Для достижения образовательных целей и удовлетворения особых образовательных потребностей детей с различными по характеру и степени тяжести нарушениями развития содержание примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования (ПрАООП ДО) дополняет индивидуальная программа развития (ИПР) [1]. В ИПР специальные методы, приемы и технологии обучения подобраны в соответствии с актуальным уровнем и потенциальными возможностями развития ребенка на данном возрастном этапе, что обеспечивает возможность оказания адресной психолого-педагогической помощи. Возраст ребенка позволяет уточнить цели и задачи обучения, а также понять, насколько психическое развитие соответствует или не соответствует показателям возрастного норматива. Не менее важными при определении содержания образования детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста являются такие клинические характеристики, как тяжесть, стадия и прогноз течения болезни, т.е. первичный биологический фактор, обуславливающий возникновение специфической структуры социальных отклонений, вторичных по своей природе. Взаимосвязь клинических и психолого-педагогических факторов — это психофизическая база актуального психологического состояния ребенка, способности усваивать и использовать на практике новые знания [2; 5; 6]. Трансформация каждого из этих факторов как в позитивном, так и негативном контексте отражается на структуре и специфике особых образовательных потребностей, в связи с чем требуется изменение или уточнение содержания ИПР и особых образовательных условий для рационального включения ребенка с изменившимся социальным статусом в образовательный процесс с соблюдением медицинских рекомендаций по охране здоровья.

Не только специфика удовлетворения особых образовательных



потребностей определяется таким важным клиническим фактором, как течение и стадия болезни. Статистически доказано их влияние на динамику психического развития. Известно, что у детей с хроническими болезнями психическое развитие может реализовываться по одному из пяти вариантов: нормальному (приближенному к онтогенетическому нормативу); задержанному; с разной степенью отставания от возрастного норматива; при тяжелой органической патологии центральной нервной системы с регрессом или стагнацией развития [2]. Так, при хронических болезнях с устойчивой ремиссией в 65 % случаев наблюдается задержка психического развития у детей и лишь у 35 % психическое развитие реализуется в нормальном, соответствующем онтогенезу темпе. В этом случае специалисты центральной психолого-медико-педагогической комиссии (ЦПМПК) принимают консолидированное решение о наиболее отвечающей особым образовательным потребностям ребенка форме организации, оснащении и содержании образования [4].

Выбор ПрАООП ДО для детей с задержкой психического развития, в том числе сенсорными нарушениями, осуществляется путем ориентировки на ведущее ограничение здоровья и специальные педагогические условия, которые наилучшим образом учтены в содержании одной из программ. В этом случае специальную систему образования можно рассматривать как меру профилактики усугубления социальных отклонений, возникновения нарушений поведения и трудностей обучения на третьей ступени или в школьном возрасте. Для самой многочисленной группы детей с хроническими заболеваниями класса «психические расстройства и расстройства поведения», а также болезнями нервной системы с возможностью достижения устойчивой ремиссии характерно отставание психического развития от возрастного норматива. В этом случае коррекционно-педагогическая помощь становится обязательным условием, без которого невозможна полноценная реализации познавательного потенциала и социальная адаптация ребенка, формирование механизмов компенсации и освоение более совершенных психологических достижений возраста. Для детей этой группы специалистами ЦПМПК подбирается наиболее подходящий вариант ПрАООП ДО, по которому с согласия родителей реализуется образовательный процесс. При регрессе психического развития в силу ухудшения соматического и/или неврологического состояния целью образования становится создание условий для укрепления психологических достижений раннего онтогенеза у детей, образование реализуется по рекомендованной ЦПМПК ПрАООП ДО, однако в большей степени ориентировано на содержание ИПР. При стагнации психического развития у детей сохраняется потребность

в социальном взаимодействии, познании и впечатлениях, которые при улучшении состояния постепенно актуализируются и могут быть преобразованы в более сложные психологические достижения возраста. Своевременное совершенствование потенциальных возможностей детской психики к развитию может быть реализовано с помощью содержания ПрАООП ДО для детей с ТМНР [1; 2]. Воплощение на практике дифференциального и персонифицированного подходов в образовании детей с ОВЗ достигается за счет учета важных клинических и психолого-педагогических параметров: этиологии, структуры, тяжести течения и стадии болезни, актуального уровня психического развития и индивидуального психологического состояния, характера особых образовательных потребностей. Индивидуальная совокупность клиничко-психолого-педагогических данных определяет выбор варианта Пр АООП, содержания ИПР, организацию и форму образования ребенка с ОВЗ, а также с высокой долей вероятности реабилитационный потенциал и перспективы социальной интеграции. Наиболее благоприятный прогноз социальной реализации имеют дети с ОВЗ, которым с момента манифестации болезни была доступна комплексная медицинская реабилитация и специальные образовательные технологии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общ. ред. Н. Н. Малофеева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.
2. Лазуренко С. Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте: монография. М.: Логомаг, 2014. 266 с.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020); принят Государственной Думой 21.12.2012; одобрен Советом Федерации 26.12.2012. М: Сфера, 2019. 192 с.
4. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии: Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902163357> (дата обращения: 10.11.2021).
5. *Batshaw M. L., Roizen N. J., Lotrecchiano G. R.* Children with Disabilities, 7th edition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2013. 868 p.
6. *Spencer J. P., Perone S., Buss A. T.* Twenty Years and Going Strong: A Dynamic Systems Revolution in Motor and Cognitive Development // *Child Development Perspectives*. 2011. Vol. 5, No. 4. P. 260–266.

**Лазуренко С. Б.**

Москва, Институт коррекционной педагогики  
РАО, Национальный медицинский исследова-  
тельский центр здоровья детей

**Венгер А. Л.**

Дубна, Университет «Дубна»

**Свиридова Т. В.**

Москва, Национальный медицинский исследо-  
вательский центр здоровья детей

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ РЕБЕНКА С COVID-19 В ИНФЕКЦИОННОМ СТАЦИОНАРЕ

**Аннотация.** Впервые в психологической практике на основе реконструкции и анализа опыта психолого-педагогического сопровождения более 400 детей (0–17 лет) с COVID-19 и их родителей в период экстренной госпитализации в инфекционный центр были разработаны теоретико-методологические основы, организационные принципы и направления помощи детскому населению в ситуации пандемии. Показано, что все дети и родители в ситуации лечения в «красной зоне» инфекционного стационара испытывают психологические трудности и нуждаются в адресной психолого-педагогической помощи, содержание которой определяется тяжестью физического состояния и актуальными психологическими трудностями ребенка.

**Ключевые слова:** COVID-19, «красная зона», неотложная психологическая помощь, кризисное консультирование, психолого-педагогическая помощь в стационаре

Известно, что ситуация эпидемии коронавирусной инфекции приводит к психотравматизации взрослого и детского населения [3; 5]. Наибольшую эмоциональную нагрузку испытывают пациенты «красной зоны» и их родители, когда опасения за здоровье и жизнь подтверждаются выраженными симптомами, тяжелым физическим состоянием, экстренной госпитализацией и пребыванием в нестандартных условиях [1; 4]. В этой связи возникает необходимость в психолого-педагогическом сопровождении пациентов и их родителей [2]. Отсутствие работ по данной тематике психологии побудило нас к проведению настоящего исследования.

Доказано, что, как и в соматическом стационаре, работа психологов в «красной зоне» должна согласовываться с деятельностью врачей и осуществляться на всех этапах лечения ребенка. Междисциплинарное ведение пациента и его семьи осуществляется в соответствии с основными принципами педиатрической и психолого-педагогической помощи: взаимосвязь диагностических и восстановительных

мероприятий, единство лечебного и психолого-педагогического процессов, индивидуальный и личностно-ориентированный подход к каждому больному, этапность, преемственность, последовательность и систематичность терапевтического воздействия.

Вместе с тем анализ опыта психолого-педагогической работы позволил выделить специфику организации профессиональной деятельности психологов в инфекционном стационаре, которая заключается в следующем: согласование всех действий специалистов с гигиеническими требованиями, четкое структурирование и алгоритмизация, гибкость и быстрота принятия решений в зависимости от актуальных клинических данных, результатов наблюдения и экспресс-диагностики психологического состояния пациента, преемственность и приоритетность оказания помощи, дистанционная супервизорская поддержка экспертов в период работы в «красной зоне», цифровая фиксация и сетевая передача диагностической информации, обязательная психогигиена труда работника.

Установлено, что по совокупности физических и психологических факторов (основной психологической трудности) пациенты могут быть объединены в три группы: первая — дети в тяжелом физическом и психологическом состоянии, с нестабильными проявлениями психической активности (5 %); вторая — дети преимущественно в средне-тяжелом физическом и неустойчивом психологическом состоянии (36 %), с фиксацией на психофизическом дискомфорте, с выраженными переживаниями, связанными с болезнью (характерно для школьников и подростков); третья — дети в стабильном физическом состоянии, с легкими и преимущественно ситуативными трудностями адаптации к ситуации госпитализации (59 %).

Связь между физическим и психологическим состоянием детей, а также психологическим состоянием их родителей определяет содержание, объем и длительность психолого-педагогической работы с каждым из них.

Так, с детьми раннего и дошкольного возрастов в тяжелом и среднетяжелом состоянии психологических занятий проводить не требуется. В острый период адаптации и восстановления физических сил ребенка психолог уделяет внимание мониторингу его состояния и оказывает психологическую помощь ухаживающим взрослым, реализует индивидуально подобранные методы и приемы стабилизации эмоционального фона, по необходимости помогает организовать досуг ребенка. Одним из направлений психологического консультирования родителей является разъяснение важности рационального распределения их физических и психологических ресурсов в тяжелой жизненной ситуации. Вместе с тем младшие школьники и подростки

в среднетяжелом состоянии с выраженными переживаниями, связанными с болезнью, наряду с наблюдением невролога нуждаются в психологической помощи (включая консультирование в кризисной ситуации), которая должна осуществляться ежедневно в индивидуальной форме вплоть до снижения остроты переживаний. Поскольку наиболее частой проблемой пациентов с легким и бессимптомным течением коронавирусной инфекции являются трудности адаптации в стационаре и однообразии досуга (в большей степени у дошкольников, младших школьников и психологически незрелых подростков), специалистами осуществляется информирование детей и их родителей по вопросам госпитализации и режима лечения, оказывается помощь в решении ситуативных психологических проблем и бытовых вопросов, создаются условия для включения в систематические совместные занятия родителей и детей с учетом ведущей деятельности и предпочтений, а также обеспечивается организованное общение с соседями по палате.

Технология организации деятельности психологов в инфекционном стационаре имеет общие (характерные для работы с семьей в соматическом стационаре) и специфические принципы.

В силу стрессогенного характера социальных условий, обусловленных эпидемией, все дети и родители в ситуации лечения в «красной зоне» инфекционного стационара испытывают психологические трудности и нуждаются в адресной психолого-педагогической помощи, содержание которой определяется в первую очередь тяжестью физического состояния и актуальными психологическими трудностями ребенка.

Установлено, что регулярный мониторинг психологического состояния детей и родителей, организация процедуры краткосрочного психологического консультирования и педагогического просвещения позволяют своевременно выявить группу риска и оказать неотложную психологическую помощь, тем самым избежать усугубления эмоциональных проблем, а своевременное информирование матерей по вопросам режима пребывания в стационаре и помощь в организации досуга с ребенком способствуют снижению эмоционального напряжения и быстрой адаптации семьи к пребыванию в инфекционном стационаре.

Полученные данные раскрывают содержание психолого-педагогического сопровождения работы с семьей ребенка в условиях пандемии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер А. Л., Морозова Е. И., Морозов В. А. Психологическая помощь детям и подросткам в чрезвычайных ситуациях (на опыте работы с жертвами террористического акта)

в Беслане) // Консультативная психология и психотерапия. 2006. № 1. С. 131–159.

2. Лазуренко С. Б. Современное состояние и перспективы развития психолого-педагогической помощи в педиатрии // Российский педиатрический журнал.

3. 2020. Т. 23,

4. № 2. С. 148–154.

5. Brooks S. K., Webster R. K., Smith L. E., et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence // Lancet. 2020. Vol. 395, No. 10227. P. 912–920. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).

6. Danese A., Smith P., Chitsabesana P., et al. Child and adolescent mental health amidst emergencies and disasters // The British Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 216. P. 159–162. DOI: 10.1192/bjp.2019.244.

7. Jiao W., Wang L. N., Liuat J., et al. Behavioral and emotional disorders in children during the Covid-19 Epidemic // The Journal of Pediatrics. 2020. Vol. 221. P. 264–266. DOI: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013.

**Лазуренко С. Б.**

Москва, Институт коррекционной педагогики  
РАО, Национальный медицинский исследователь-  
ский центр здоровья детей

**Григорьева Н. А.**

Москва, Институт коррекционной педагогики РАО

**Голубчикова А. В.**

Москва, Институт коррекционной педагогики РАО

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ИГРУШЕК ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРИОРИТЕТЫ НАПРАВЛЕНИЯ И РЕСУРСЫ

***Аннотация.** Предметом исследования являются основные подходы к организации психолого-педагогической экспертизы игр, представленные в современном международном опыте. Объектом исследования является процесс становления и развития психолого-педагогической экспертизы игровой продукции. Авторы исследуют факторы, влияющие на специфику экспертных процедур, лучшие практики организации и проведения экспертизы игрушек в международном опыте.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическая экспертиза, игрушки, дети с ОВЗ, реабилитация, педагогические средства*

В последние десятилетия в международном психолого-педагогическом сообществе наблюдаются устойчивые тенденции развития психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек для детей, контекстные основным направлениям политики государств, интересам производителей и потребителей игровой продукции. В определенной степени данные процессы инициированы динамикой приоритетов и основными направлениями развития рынка игр и игрушек, трансформацией социальных отношений и интересом бизнес-структур.

В связи с тем, что психолого-педагогическая экспертиза относится к контаминационным процедурам, основанным на интеграции различных подходов к целевым, содержательным и организационно-технологическим аспектам процесса оценки игр и игрушек [1; 3], в мировой практике используются различные институционально-технологические модели экспертизы игровых продуктов, исторически сформировавшиеся на основе социальных и правовых норм тех государств, где они представлены. Данные модели различаются по масштабам и направлениям деятельности, взаимодействию с рынком производства и продаж игр и игрушек. Очевидны различия в характере деятельности организаций, на которые возложены функции по созданию порядков и проведению психолого-педагогической экспертизы.

Различается и отношение к самой процедуре: в некоторых моделях она рассматривается как необходимая часть комплексной оценки игрового продукта, в других — как самостоятельный предмет деятельности экспертного органа. Современный этап развития государства и общества характеризуется модернизацией институтов, осуществляющих экспертизу, в т.ч. их организационной культуры, характера и масштабов деятельности на основе принципа эффективности.

Общим при организации и проведении психолого-педагогической экспертизы в современных государствах является подход, согласно которому игрушка рассматривается как один из основных инструментов, содействующих осознанию ребенком сути социальных отношений и созданию реалистичной картины мира у детей [2; 5].

При разработке критериев и норм психолого-педагогической экспертизы игровых товаров для детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо учитывать специфику не только национального законодательства, но и изменяющихся международных норм права, наличие специалистов для организации и проведения экспертизы, а также весь комплекс необходимых ресурсов, включая научные школы в сфере сурдопедагогики, тифлопедагогики, олигофренопедагогики, логопедии и коррекционной психологии.

Кроме того, объектом данной экспертизы являются полифункциональные свойства игрушки, сочетающие в себе как традиционный социальный эффект, так и стимулирующие возможности, за счет чего они используются как средство реабилитации детей с ОВЗ, а также инструмент, повышающий объективность результатов оценки психического развития и особых образовательных потребностей детей данной группы.

Имеет место опыт организации как универсальных экспертных процедур, так и направленной экспертизы применительно к каждой группе диагностических, реабилитационных и комбинированных игрушек [4].

Очевидно, что при проведении экспертизы диагностических игрушек, ориентированных на выявление и регистрацию многих параметров физической и психологической сферы ребенка, востребованными являются специалисты в сфере коррекционной педагогики и психологии, которые не только эффективно организуют сбор сведений, характеризующих физическое состояние и особенности деятельности ребенка, но и ранжируют результаты выполнения заданий, оперируя качественными и количественными данными, могут подготовить необходимое заключение о возможностях применения игрушек в массовой практике.

Экспертиза реабилитационных игрушек ориентирована на оценку инновационности формы организации игровой деятельности



детей с ОВЗ, возможности игрушки выступать коррекционным и развивающим средством, дополняющим традиционные пособия, технические средства или изделия. Безусловно, только специалисты в сфере коррекционной педагогики и психологии способны оценить интерактивные возможности игрушек данной группы, степень их визуального подкрепления действий детей, а также потенциал игрушек как педагогических средств, содействующих поддержанию интереса, активизации познавательной и речевой деятельности детей с ОВЗ.

Профессиональные компетенции специалистов в сфере коррекционной педагогики и психологии востребованы и при экспертизе комбинированных игрушек, сочетающих основные функции диагностических и реабилитационных. Профессиональные компетенции специалистов в области коррекционной педагогики и психологии повышают объективность не только результатов психологической диагностики ребенка, но и оценку формирования определенного навыка и динамики психического развития детей с ОВЗ. Кроме того, только усилиями данных специалистов возможно дать заключение о результативности комплексной реабилитации детей различных психолого-педагогических категорий и оценить реабилитационный потенциал и социальные перспективы.

Многообразие моделей организации и проведения психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек в международном опыте создает широкий спектр вариативности при создании института данной экспертизы, позволяет учесть интересы государства и общества, потребности бизнеса и рынка игровых продуктов. Ключевым параметром при организации психолого-педагогической экспертизы игрушек для детей с ОВЗ является наличие структуры, объединяющей усилия специалистов в сфере коррекционной педагогики и специальной психологии, медицины и информационных технологий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнова Е. О., Абдулаева Е. А., Соколова М. В. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России (сравнительный анализ критериев оценки) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 81–88.
2. Rasmussen T. H. The ball — toy of gods and man // Toys in educational and socio-cultural contexts / Berg L.-A., Nelson A., Svensson K. (Eds.). Stockholm: Sitrec, 2003. P. 155–170.
3. Ruckenstein M. Toying with the world: Children, virtual pets and the value of mobility // Childhood. 2010. Vol. 17, No. 4. P. 500–513 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/243462677\\_Toying\\_with\\_the\\_World\\_Children\\_Virtual\\_Pets\\_and\\_the\\_Value\\_of\\_Mobility](https://www.researchgate.net/publication/243462677_Toying_with_the_World_Children_Virtual_Pets_and_the_Value_of_Mobility) (дата обращения: 12.10.2021).
4. Steinberg M. Anime's Media Mix: Franchising Toys and Characters in Japan. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/284421943\\_Anime's\\_Media\\_Mix\\_Franchising\\_Toys\\_and\\_Characters\\_in\\_Japan](https://www.researchgate.net/publication/284421943_Anime's_Media_Mix_Franchising_Toys_and_Characters_in_Japan) (дата обращения: 11.10.2021).
5. Tan Sh. Toys of the Filipino child // Toys in educational and socio-cultural contexts / Berg L.-A., Nelson A., Svensson K. (Eds.). Stockholm: Sitrec, 2003.

**Гордеева П. А.**

Новосибирск, Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ

**Сорокоумова С. Н.**

Новосибирск, Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ  
Москва, Российский государственный социальный университет  
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ

## ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

**Аннотация.** В статье показаны актуальные психологические характеристики обучающихся в условиях инклюзивного образования в системе психологического сопровождения в высшей школе. Экспериментально апробирован содержательный сравнительный анализ готовности к инклюзии студентов с учетом особенностей их дизонтогенеза. Особое внимание уделяется дистанционному формату обучения и общения, сопровождающих студентов на всех ступенях вузовского образования в развитии у них личностного потенциала, овладении различными способами коммуникации, в том числе освоении инфокоммуникативных технологий.

**Ключевые слова:** студенты, высшая школа, инклюзивное образование, дистанционное обучение, общение

Инклюзивное образование является важным условием успешного социального взросления студентов с ОВЗ и инвалидностью. В российских вузах ощущается дефицит сотрудников психологической службы, специалистов психологического и дефектологического профиля, ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ), взаимодействующих со студентами в учебной и внеучебной деятельности, сопровождающих их на всех ступенях вузовского образования в развитии у них личностного потенциала, в овладении различными способами коммуникации, в том числе в освоении инфокоммуникативных технологий.

Многоцелевое использование средств электронно-вычислительной техники в работе с обучающимися ОВЗ позволяет внедрить основные классические дидактические принципы осуществления процесса обучения и воспитания (научности, систематичности и по-

следовательности, сознательности и прочности обучения, принципов активности обучающихся и наглядности), а также повышает действенность принципа учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Особое внимание П. А. Егорова уделяет дистанционному формату обучения и общения [1; 3], направленному на обеспечение образовательного процесса электронными документами и изданиями, которые работают на ПК, планшетах, смартфонах. Активизируется работа по овладению студентами альтернативными видеотехнологиями и программными средствами (мессенджерами) и протоколами передачи данных, позволяющими интернет-пользователям общаться в режиме реального времени (Skype, Zoom, Discord, ICQ и Yahoo Messenger, Facetime, Hangout (чаты, звонки, видеозвонки и групповые конференции)). Студенты работают на платформах Android, iOS (iPhone), Windows Phone, Nokia Symbian, ОС Windows, главным принципом выступают доступность и элементарные требования к их освоению и загрузке [1; 2; 3]. Таким образом, при организации дистанционного формата необходимо соблюдать условия для обучения и общения студентов с ОВЗ (наличие психологического сопровождения, создание благоприятной личностно-ориентированной среды для сотрудничества и др.). Поэтому мы считаем актуальной проблему изучения психологического сопровождения обучающихся (на примере студентов высшей школы), которое будет способствовать решению задач, поставленных государством перед современной наукой и высшим образованием.

В нашем исследовании развиваются идеи Л. С. Выготского о значимости совместной деятельности и организации обучения и воспитания здорового и аномального обучающихся и посреднической роли взрослого в психическом развитии личности студентов. Реализуются идеи ученого и его последователей о роли общения, целенаправленного развития через систему социальных ситуаций как основы возникновения возрастных психических новообразований.

Психологическое сопровождение осуществляется для всех студентов, в том числе имеющих проблемы в обучении, общении, адаптации и социализации. Оно обеспечивается целенаправленной дифференциальной диагностической, коррекционной, развивающей и психопрофилактической работой со студентами, учитывающей возрастные особенности и специфику их дизонтогенеза.

Применительно к проблематике исследования подобран психодиагностический инструментарий, выявляющий актуальные социальные характеристики обучающихся инклюзивного образования в системе психологического сопровождения, а именно: наблюдение,

опрос (анкетирование студентов), психодиагностические методики (диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева)), определение индекса групповой сплоченности (Ст. Сишор), изучение психологического климата студенческой группы (Т. П. Галкина) и др., количественный и качественный анализ полученных данных экспериментального исследования, математические методы обработки полученных результатов (SPSS Statistics).

Результаты эмпирического исследования: опрос (анкетирование) в студенческих группах показал (Рис. 1), что после проведения программы психологического сопровождения сократилось число студентов, отрицающих возможность совместного обучения с людьми с ОВЗ и инвалидностью, — с 39,13 % до 8,70% ( $t_{\text{эмп}} = 4,48 > t_{\text{кр}} = 2,69$ ;  $p \leq 0,01$ ). Также отмечены студенты, не готовые оказывать конкретную помощь обучающимся с ОВЗ (73,91%), однако в графе анкеты «Другое» респонденты нередко указывают «эпизодическая помощь» и «иногда, когда попросят» и др. Таким образом, студенты стали больше задумываться об оказании помощи людям с ОВЗ и критически оценивать свои возможности ( $t_{\text{эмп}} = 2,07 > t_{\text{кр}} = 2,01$ ;  $p \leq 0,05$ ).

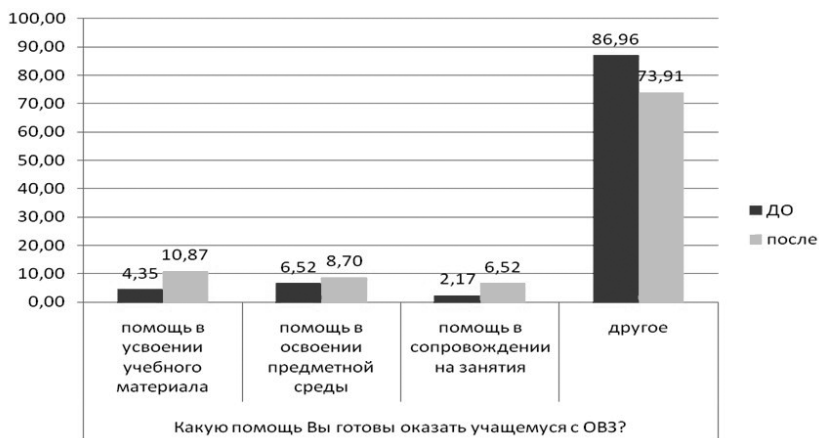


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов до и после проведения программы психологического сопровождения

Также студенты стали более отзывчивы на просьбы одногруппников, чаще стали предлагать свою помощь ( $t_{\text{эмп}} = 2,91 > t_{\text{кр}} = 2,69$ ;  $p \leq 0,01$ ).

По итогам реализации программы мы наблюдали повышение уровня *принятия* партнера по общению (высокий — 6,52% / 13,04%;

средний — 47,83% / 67,39%); повышение уровня *понимания* партнера (высокий — 4,35% / 8,70%; средний — 43,48% / 58,70%); повышение уровня *достижения компромисса* (высокий — 13,04% / 19,57%; средний — 50,00% / 56,52%); рост суммарного показателя *гармоничности ориентаций на партнера* (высокий уровень — 8,70% / 13,04%; средний — 47,83% / 60,87%) ( $t_{\text{эмп}} = 2,18 > t_{\text{кр}} = 2,01$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Данные диагностики представлены на Рис. 2–4.

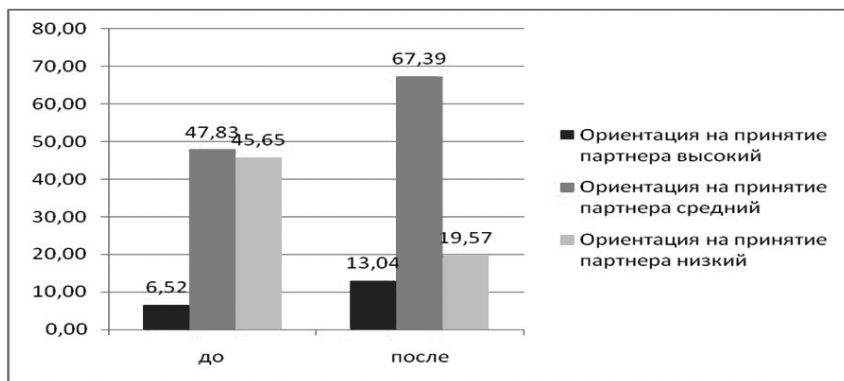


Рис. 2. Результаты диагностики мотивационных ориентаций по шкале «Ориентация на принятие партнера» (уровни принятия партнера по общению: высокий, средний, низкий)

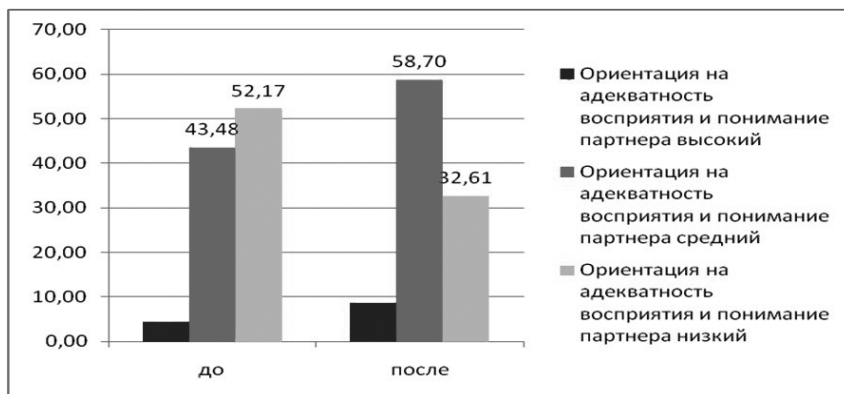


Рис. 3. Результаты диагностики мотивационных ориентаций по шкале «Ориентация на адекватность понимания партнера»

Зафиксированы изменения уровня групповой сплоченности, что является значимым результатом проведенной работы ( $t_{\text{эмп}} = 3,11 > t_{\text{кр}} = 2,69; p \leq 0,01$ ). Также наблюдалось улучшение психологического климата групп ( $t_{\text{эмп}} = 5,2 > t_{\text{кр}} = 2,69; p \leq 0,01$ ).

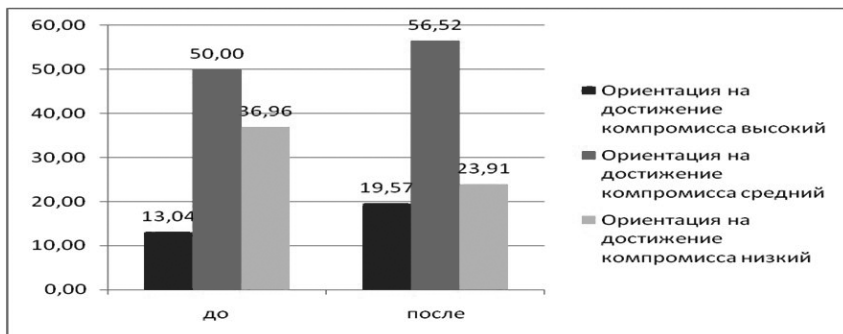


Рис. 4. Результаты диагностики мотивационных ориентаций по шкале «Ориентация на достижение компромисса»

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты позволили выявить характерные психологические особенности студентов, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова П. А. Психологическое сопровождение обучающихся в условиях инклюзивного образования // Психология индивидуальных различий: обучение и развитие. СПб., 2020. С. 48–54.
2. Егорова П. А., Мухина Д. Д., Мухина Т. Г. и др. Активизация речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы // Язык и культура. 2018. № 42. С. 181–197.
3. Егорова П. А., Сорокоумова С. Н. Организация инклюзивной среды в высшей школе // X Всероссийский фестиваль науки: сб. докладов / редколлегия: А. А. Лапшин, И. С. Соболев, Д. В. Монич и др. Новгород, 2020. С. 886–889.

*Кандыбович С. Л.*

*Рязань, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина*

*Разина Т. В.*

*Москва, Институт мировых цивилизаций*

## АКТУАЛЬНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

**Аннотация.** Проанализированы актуальные направления исследований в области психологии высшей школы, объективированные в совместных трудах психологов и педагогов Союзного государства Республики Беларусь и Российской Федерации. Среди обозначенных проблем: поиск адекватных теоретико-методологических основ, отражающих глобальные изменения в мире, психологический анализ деятельности преподавателей, исследования развития личности студентов, повышение статуса и престижа образования, формирование единого вектора воспитательной работы, сохранение здоровья субъектов образовательного процесса, совершенствование процедур и идеологии профориентации в транзитивном обществе.

**Ключевые слова:** глобализация, высшая школа, методология, психологический анализ деятельности, личность, воспитание, здоровье, профориентация

На протяжении последних пяти лет инициативная группа ученых ведущих вузов и научных центров России осуществляет разносторонние научные проекты с учеными Белорусского государственного университета (г. Минск), реализуя тем самым задачи гуманитарного блока в рамках развития Союзного государства Республики Беларусь и Российской Федерации. Со стороны Российской академии образования в данной работе участвуют академики РАО С. Л. Кандыбович, И. В. Гайдамашко, А. Н. Веракса, члены-корреспонденты РАО Т. В. Разина, А. Г. Караяни, профессор РАО Ю. М. Караяни, а также иностранный член РАО, ректор БГУ А. Д. Король. По итогам совместной работы было издано два фундаментальных труда: учебно-методическое пособие «Психология высшей школы в Союзном государстве» [1] и «Энциклопедический психологический словарь-справочник» [2], готовится к изданию «Военно-психологический словарь-справочник». Становление высшей школы и психологической науки в Республике Беларусь и Российской Федерации имеет общую 70-летнюю историю, общее историко-культурное и научное наследие. Но при этом за последние двадцать лет психологическая и педагогическая наука в Беларуси и России шли своим уникальным путем. И в этих двух

аспектах состоит потенциал для творческого взаимопонимания и взаимодействия, а также творческого обогащения друг друга.

В ходе совместной работы были обозначены перспективные направления исследований в области психологии высшей школы в Союзном государстве.

Одна из первых проблем состоит в необходимости поиска и разработки адекватных теоретико-методологических основ для дальнейших исследований в этом направлении. С учетом специфики развития современного общества, кардинальной смены средств и инструментов труда практически в любой сфере профессиональной деятельности и, как следствие, психологической системы деятельности (как трудовой, так и учебной), диалектических процессов глобализации и разобщения, такой основой должны выступать культурно-историческая теория Л. С. Выготского, деятельностный подход, социально-психологический подход к исследованиям малых и больших групп Я. Л. Коломинского.

Вторым направлением может рассматриваться психологический анализ деятельности преподавателя в условиях цифровизации и менеджериализма, хронометраж его работы и ее основных компонентов, изучение психологической основы деятельности и разработка на этой базе норм и гигиенических требований, направленных на сохранение психического и физического здоровья преподавателя.

Третьим направлением является изучение личностных особенностей, личностной зрелости и развития современных студентов, установление основных закономерностей и норм, что позволит оптимизировать воспитательную и учебную работу в вузах.

Четвертым направлением выступает изучение и разработка путей повышения престижа высшего и среднего профессионального образования, а также статуса педагога, формирование у всех субъектов образовательного процесса адекватных представлений о собственных правах и обязанностях, что в конечном счете направлено на становление эффективной, зрелой мотивации их трудовой и учебно-профессиональной деятельности.

Пятым направлением является поиск и разработка единых стратегий, тактики и идеологии воспитательной работы, что в итоге должно способствовать повышению ее эффективности и, в частности, эффективности патриотического воспитания, формирующего патриотическое сознание молодежи.

Шестым направлением выступает исследование и решение проблем сохранения здоровья субъектов образовательного процесса, в том числе в ходе научно-исследовательской деятельности, а также проблемы инклюзии в широком аспекте. Имеется в виду адаптация



и обучение в вузах не только молодых людей с ОВЗ, но и учащихся из других стран, регионов, с иным менталитетом и жизненными ценностями.

Седьмым направлением являются задачи непрерывной профориентации в современном транзитивном мире в условиях динамично изменяющихся требований к профессиональным навыкам, компетенциям и личностным качествам специалистов. Выпускники вузов должны быть готовы к непрерывному профессиональному и личностному саморазвитию, построению гибких карьерных траекторий.

Перечисленные направления актуальных исследований далеко не единственные, и их острота нарастает с каждым днем. Пандемия COVID-19 показала, что форсированные попытки внедрить цифровое обучение крайне болезненно отражаются и на студентах, и на преподавателях, обучение в вузах полностью приобрело дистанционный характер на протяжении нескольких месяцев. В итоге данная ситуация еще ярче обозначила проблемы, недостатки и недоработки дистанционных форм обучения. До сих пор не разработаны санитарные нормы для дистанционного обучения, отсутствуют широкомасштабные исследования того, как происходит восприятие учебного материала студентами, с какими когнитивными, психоэмоциональными нагрузками это сопряжено.

Подобного рода задачи требуют совместных усилий большого числа исследователей, значительных материальных, финансовых и человеческих затрат. Опыт научной, педагогической, исследовательской работы российских и белорусских ученых показал высокий потенциал и перспективы совместного научного творчества, возможность ставить перед собой масштабные задачи и эффективно их решать.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Александрова Р. А. и др. Психология высшей школы в Союзном государстве / под ред. С. Л. Кандыбовича, Т. В. Разиной. Минск: Харвест, 2019. 672 с.
2. Энциклопедический психологический словарь-справочник. 1000 понятий, определений, терминов: уч.-метод. пособие для вузов / под ред. С. Л. Кандыбовича, А. Д. Короля, Т. В. Разиной. 6-е изд., перераб и оп. Минск: Харвест, 2021. 864 с.

#### 4. КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

*Тихомирова Т. Н.*

*Москва, Психологический институт РАО*

*Лысенкова И. А.*

*Бишкек, Кыргызская Республика, Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента РФ Б. Н. Ельцина*

*Калмык О. А.*

*Тирасполь, Республика Молдова, Институт развития образования и повышения квалификации*

#### КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ И НЕРОДНОМУ В ШКОЛАХ РОССИИ, КЫРГЫЗСТАНА И МОЛДОВЫ

**Аннотация.** Представлены результаты исследования соотношения показателей когнитивного развития и успешности выполнения государственных экзаменов по русскому языку в различных образовательных системах и языковых контекстах. В исследовании принимали участие более 890 одиннадцатиклассников с родным и неродным русским языком из государственных школ Кыргызской Республики, Республики Молдова и Российской Федерации. Определены универсальные и специфичные закономерности взаимосвязей скорости переработки информации, интеллекта, зрительно-пространственной рабочей памяти с успешностью в обучении русскому языку в зависимости от эффективности национальной системы образования и факта совпадения/несовпадения родного языка с языком обучения в школе.

**Ключевые слова:** когнитивное развитие, скорость переработки информации, зрительно-пространственная рабочая память, интеллект, государственный экзамен по русскому языку, родной язык, язык обучения в школе

Исследование успешности в обучении русскому языку в различных образовательных и культурных контекстах является актуальной задачей, направленной на решение фундаментальной научной проблемы соотношения развития и обучения, а также связано с общественно значимой практикой обучения школьников, для которых русский язык является неродным языком. Современная социальная ситуация, с одной стороны, актуализирует научный поиск средовых условий и индивидуальных ресурсов, способствующих успешному обучению школьников с неродным русским языком как неотъемлемой части

глобальных миграционных процессов, с другой, ограничивает этот поиск языковым контекстом, когда школьное обучение на русском языке ведется лишь в нескольких странах, бывших республиках Советского Союза [1].

Среди показателей когнитивного развития, важных для успешного обучения русскому языку, в том числе и как неродному, называются интеллект, скорость переработки информации и рабочая память, в частности ее зрительно-пространственный компонент [2; 3]. При этом взаимосвязи показателей когнитивного развития и успешности выполнения государственных экзаменов могут меняться в зависимости от эффективности национальной образовательной системы и факта совпадения/несовпадения родного языка с языком обучения в школе [4].

В исследовании ставится цель сформулировать универсальные и специфичные закономерности соотношения когнитивного развития и успешности обучения русскому языку как родному и неродному в различающихся образовательных условиях. Анализ проводится на выборках одиннадцатиклассников с родным и неродным русским языком из государственных школ Кыргызской Республики, Республики Молдова и Российской Федерации. Выбор этих стран обусловлен как сходством в организации системы образования, так и различиями в уровне развития государственного образования в целом и образовательных достижений выпускников школ в частности. При этом участие респондентов с родным молдавским (балкано-романская подгруппа романских языков) и кыргызским языком (кыпчакская группа тюркских языков) позволяет определить, имеется ли специфика когнитивных ресурсов изучения русского языка как неродного в зависимости от принадлежности родного языка школьника к определенной языковой группе.

В исследовании приняли участие более 890 выпускников государственных школ с обучением на русском языке из Кыргызской Республики, Республики Молдова и Российской Федерации, для которых русский язык является родным и неродным языком. Средний возраст участников составляет 17,6 года (стандартное отклонение 0,5), 63,7 % девушек.

Показатели когнитивного развития — скорость переработки информации и зрительно-пространственная рабочая память — были измерены с помощью компьютеризированных заданий, сгруппированных в тестовую батарею [4, с. 284–311]. Для диагностики невербального интеллекта использовался тест «Стандартные прогрессивные матрицы» в печатной форме. В качестве показателей успешности в обучении русскому языку использовались тестовые баллы государст-

венного экзамена — Единого государственного экзамена у российских школьников, Общереспубликанского тестирования у кыргызских школьников и Единого государственного экзамена у выпускников школ на территории непризнанной Приднестровской Молдавской Республики.

Статистический анализ выполнялся методами дисперсионного и корреляционного анализа.

В структуре взаимосвязей между когнитивным развитием и успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку получены как сходства, так и различия для групп школьников с родным и неродным русским языком, обучающихся в Кыргызстане, Молдавии и России.

Основным сходством для всех анализируемых кросс-культурных групп школьников вне зависимости от родного языка оказалась прямо пропорциональная взаимосвязь интеллекта с баллом государственного экзамена по русскому языку. Действительно, в исследованиях неоднократно подчеркивалась ведущая роль интеллекта в формировании индивидуальных различий в академической успешности, основанной на стандартизированных и экспертных показателях [3; 4]. Делается вывод, что связь невербального интеллекта с успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку является универсальной и проявляется в различных образовательных средах и языковых контекстах.

Различия во взаимосвязях между когнитивной сферой и успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку анализировались через призму национальной системы образования и факта совпадения родного языка школьника с языком обучения в школе.

Эффекты качества государственного образования проявились в отношении взаимосвязей рабочей памяти с успешностью выполнения экзамена по русскому языку. Сообщается, что зрительно-пространственная рабочая память актуализируется наряду с интеллектом лишь в более благоприятных образовательных средах в ситуации совпадения родного языка с языком школьного обучения. Согласно исследованиям, функция зрительно-пространственной рабочей памяти в успешном выполнении тестовых заданий сводится к воспроизведению имеющейся информации, важной для оперативного решения текущей задачи [2, с. 284–311]. Как правило, большая часть экзаменационных заданий основывается на школьном материале, который в ситуации качественного обучения усвоен и может быть «извлечен» в нужный момент [1].

Эффекты совпадения или несовпадения языка обучения в школе

с родным языком школьника проявились в отношении взаимосвязи скорости переработки информации с успешностью выполнения экзамена по русскому языку. В частности, эта связь оказалась характерна только для групп школьников, в которых русский язык не является родным языком. При этом скорость переработки информации имеет специфическое значение для процесса изучения русского языка как неродного вне зависимости от принадлежности родного языка школьника к романской или тюркской языковой группе.

Результаты интерпретируются в контексте ресурсной теории индивидуальных достижений человека. Делается вывод, что структура взаимосвязей между когнитивным развитием и успешностью выполнения государственного экзамена по русскому языку различается в группах школьников, для которых русский язык является родным и неродным, даже после одиннадцатилетнего школьного обучения на русском языке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкая Л. А., Зинченко Ю. П., Малых С. Б. и др.* Когнитивные основы успешности обучения русскому языку: кросс-культурное исследование // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 26–40.
2. *Тихомирова Т. Н., Малых С. Б.* Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения: монография. СПб.: Нестор-История, 2017. 312 с.
3. *Tikhomirova T., Malykh A., Malykh S.* Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education // Behavioral Sciences. 2020. Vol. 10 (10). P. 158.
4. *Verbitskaya L. A., Zinchenko Yu. P., Malykh S. B., et al.* Cognitive predictors of success in learning Russian among native speakers of high school age in different educational systems // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 13 (2). P. 2–15.

Табуева А. О.

Москва, Психологический институт РАО

Захаров И. М.

Москва, Психологический институт РАО

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПАРАМЕТРАХ ДИФFUЗНОЙ МОДЕЛИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ ФЛАНГОВОЙ ЗАДАЧИ ЭРИКСЕНА

**Аннотация.** Использование математического моделирования процессов обработки информации позволяет изучить различные свойства работы когнитивного контроля. В исследовании показателей решения задачи фланговой задачи Эриксона на выборке здоровых взрослых было показано, что женщины в среднем демонстрируют меньшую интенсивность автоматических процессов и более консервативный критерий принятия решения. Результат доказывает преимущество современных методов моделирования для описания индивидуальных различий в умственных способностях.

**Ключевые слова:** когнитивный контроль, диффузная модель, скорость обработки информации, индивидуальные различия

Традиционно в качестве показателя успешности выполнения когнитивных задач, направленных на оценку когнитивного контроля, использовалось среднее время ответа. В связи с тем, что среднее время ответа отражает сразу несколько характеристик процесса принятия решения, не все из которых связаны с когнитивными функциями [3], оценка индивидуальных различий при помощи таких задач остается ненадежной. Использование математических моделей позволяет описывать процесс обработки информации во время решения задач и точно оценивать эффективность обработки информации [1].

Модели дрейфа-диффузии (Drift Diffusion Models) широко используются для анализа процессов накопления доказательств в условиях ускоренного двухальтернативного выбора [5]. Модель дрейфа-диффузии может учитывать множество свойств времени реакции, в том числе для задач с конфликтующими условиями (например, фланговая задача Эриксона, тест Саймона, тест Струпа). Согласно диффузной модели конфликта, информация накапливается в течение некоторого времени с момента появления стимула. Общее накопление информации представляет собой сумму зашумленной информации от управляемых процессов одновременно с накоплением зашумленной информации от автоматических процессов [7].

Ответ генерируется, как только общая активация превышает некоторый порог — границу критерия принятия решения. Такая

модель успешно описывает процессы обработки информации на основе задач Саймона и фланговой задачи Эриксона [7].

В настоящем исследовании были изучены индивидуальные различия в показателях диффузной модели распределения ответов во фланговой задаче Эриксона между группами женщин и мужчин.

В данном исследовании была произведена оценка успешности выполнения компьютеризированной версии задачи Фланкера. В исследовании приняли участие 200 здоровых волонтеров в возрасте от 18 до 39 лет ( $M=20,2$ ,  $SD=3,39$ ; 61 девушка).

Фланговая задача Эриксона [2] состоит в необходимости ответить на визуальный целевой элемент, который окружен элементами, не имеющими отношения к задаче. В данном исследовании стимулы компьютеризированной версии фланговой задачи Эриксона представляли собой последовательность из пяти стрелок “<” или “>” с центральным целевым элементом и четырьмя отвлекающими элементами справа и слева. В конгруэнтных пробах отвлекающие элементы указывают в ту же сторону, что и целевой элемент, тогда как в неконгруэнтных пробах элементы указывают в противоположную сторону. В настоящем исследовании соотношение конгруэнтных и неконгруэнтных испытаний было равным. Эффект конгруэнтности в перцептивной задаче Фланкера измеряется как уменьшение времени ответа в конгруэнтных испытаниях по сравнению с неконгруэнтными испытаниями. Для моделирования диффузных процессов принятия решений в конфликтных задачах были использованы следующие показатели: конгруэнтность стимула, время ответа и точность ответа в 200 пробах. Моделирование производилось в среде программирования RStudio [6] при помощи пакета функций DMCfun, разработанного специально для построения диффузной модели в задачах с наличием конгруэнтных и неконгруэнтных стимулов [4].

В результате анализа для групп женщин и мужчин были получены значимые различия по показателям амплитуды автоматической активации и границы критерия принятия решения, на которой выполнялся ответ (Рисунок 1).

Для группы мужчин средняя величина амплитуды автоматической активации составила 25.53 единицы, в то время как для группы женщин этот показатель был значительно ниже и составлял 17.9 единиц. В то же время показатель границы критерия в группе женщин был выше (88.7 единиц) по сравнению со средним показателем границы принятия решения в группе мужчин (73.4 единицы). Таким образом, согласно диффузной модели, описывающей процесс выбора в фланговой задаче Эриксона, в среднем в группе женщин наблюдаются более низкие показатели амплитуды автоматической активации

и более высокие показатели границы критерия по сравнению с теми же показателями в группе мужчин.

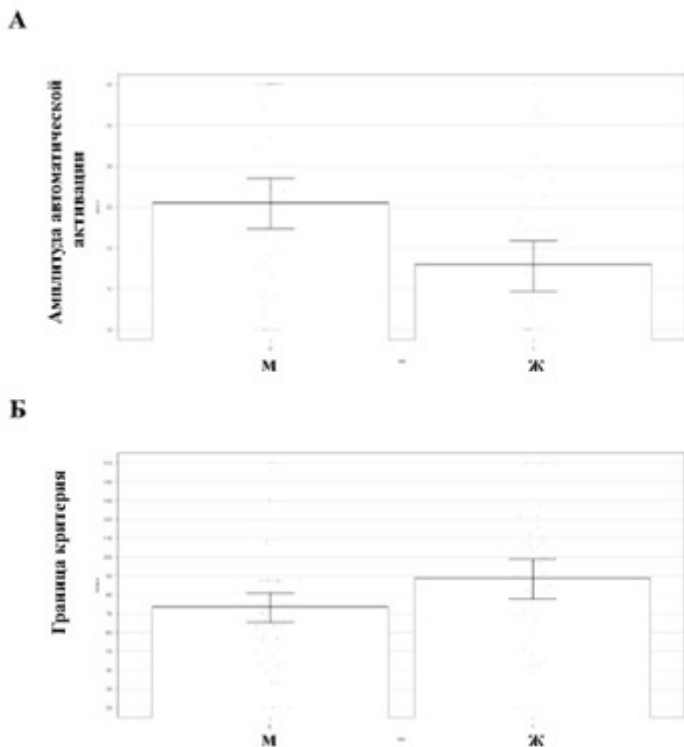


Рисунок 1. Графики различия средних значений для групп мужчин и женщин по показателям амплитуды автоматических процессов и границы критерия. Жирным шрифтом обозначены среднее значение и стандартное отклонение. А. Распределение значений показателя амплитуды автоматической активации в группе мужчин и женщин. Б. Распределение значений показателя границы критерия в группе мужчин и женщин.

Более высокая амплитуда автоматических процессов может быть связана с более интенсивной обработкой информации. В задачах, содержащих в себе конфликтующие стимулы, обработка релевантных и нерелевантных для задачи функций активизирует различные реакции, имеющие дело с конфликтующими источниками информации, которые конкурируют за выполнение. Контролируемая обработка касается информации, относящейся к задаче, тогда как автоматическая обработка касается информации, не относящейся к задаче. Диффузная модель конфликта предполагает, что автоматические процессы



будут способствовать контролируемым процессам в конгруэнтных испытаниях и препятствовать — в неконгруэнтных испытаниях [7].

В свою очередь, показатели границы критерия описывают количество данных, необходимое для принятия решения, и характеризуют стратегию, используемую участником. Высокий показатель границы критерия (консервативный критерий) характеризует медленные и точные ответы: они основаны на большом количестве накопленной информации, тогда как более свободный критерий (низкие показатели) характерен для более быстрых, но менее точных ответов [1].

В настоящем исследовании было показано, что в процессе решения фланговой задачи Эриксона в группе мужчин наблюдается увеличение показателя амплитуды автоматических процессов, что говорит о более интенсивной обработке нерелевантной для задачи информации по сравнению с участниками из группы женщин. В то же время участники из группы женщин демонстрируют более консервативный критерий принятия решения: они принимают решение на основе большего количества информации по сравнению с участниками группы мужчин. Мы продемонстрировали, что использование математических методов моделирования когнитивных процессов позволяет более точно и детально описать индивидуальные различия в умственных способностях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронин И. А., Захаров И. М., Табуева А. О. и др. Диффузная модель принятия решения: оценка скорости и точности ответов в задачах выбора из двух альтернатив в исследованиях когнитивных процессов и способностей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 2. С. 6–23.
2. Eriksen C. W. The flankers task and response competition: A useful tool for investigating a variety of cognitive problems // Visual Cognition. 1995. Vol. 2, No. 2–3. P. 101–118.
3. Lerche V., Voss A. When accuracy rates and mean response times lead to false conclusions: A simulation study based on the diffusion model // The Quantitative Methods for Psychology. 2020. Vol. 16, No. 2. P. 107–119.
4. Mackenzie I. G. DMCfun: An R package for fitting Diffusion Model of Conflict (DMC) to reaction time and error rate data // Methods in Psychology. 2021. Vol. 5. 100074.
5. Ratcliff R., Smith Ph. L., Brown S. D., et al. Diffusion decision model: Current issues and history // Trends in cognitive sciences. 2016. Vol. 20, No. 4. P. 260–281.
6. RStudio: Integrated Development for R // RStudio. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rstudio.com/> (дата обращения: 14.11.2021).
7. Ulrich R., Schröter H., Leuthold H., et al. Automatic and controlled stimulus processing in conflict tasks: Superimposed diffusion processes and delta functions // Cognitive psychology. 2015. No. 78. P. 148–174.

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 1. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Тряпицына А. П.*

*Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена*

#### АКТУАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* Современный этап развития общего образования характеризуется ориентацией на поддержку ученика в достижении образовательных целей. Реализация условий, способствующих продвижению ученика в образовании, требует проведения междисциплинарных исследований, которые позволяют выявить новые связи трех взаимодействующих систем теоретического знания — педагогики, психологии и методики обучения в контексте содействия самоопределению школьника средствами образования.

*Ключевые слова:* психолого-педагогический потенциал методик обучения, предметные и личностные цели обучения, междисциплинарные связи

1. В настоящее время происходит масштабная трансформация системы общего образования, в процессе которой и исследователи, и педагогики-практики основное внимание уделяют анализу возможностей информационной образовательной среды. Появление «новых культурно-исторических орудий» (Л. С. Выготский), опосредующих жизнедеятельность подрастающих поколений, приводит к необходимости осмысления изменений ценностно-смыслового понимания цели (миссии) общего образования. Особую актуальность приобретают исследования проблем формирования и поддержки мотивации учения, процессов самоопределения школьника в образовательном процессе, содействия обретению им личностной и социальной идентичности в новой образовательной среде, которая предоставляет доступ к электронным образовательным ресурсам и коммуникациям в пространстве интернета вне временных рамок и пространственных ограничений. Одновременно в этих условиях существенно меняется отношение к школе как основному источнику образования — циф-

ровизация создает условия, при которых ученик может получить образование вне школы. *Предупреждение отчуждения ученика от школы предполагает изменение образовательного процесса в контексте жизнедеятельности (способа бытия) школьника.*

2. Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что образовательный процесс в современной школе все больше приобретает нелинейный характер, в котором отчетливо проявляется предсказанное М. А. Даниловым «снятие обучения учением» как основной характеристики «деятельностного» обучения. Многие современные исследователи (Е. А. Александрова, И. А. Баева, В. В. Белкина, С. Э. Берестовицкая, С. Г. Вершловский, О. Н. Даутова, И. Ю. Гутник, О. Е. Лебедев, А. А. Орлов, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, Л. А. Регуш, Б. И. Хасан, А. В. Хурторской и др.) фиксируют снижение значимости школы как важного фактора формирования личности, подчеркивая при этом сложность и противоречивость процессов взросления современного поколения школьников — трудности мировоззренческого самоопределения, возрастание интереса к проблемам общества и образа «Я-будущего», неумение самостоятельно делать выбор и нести за него ответственность, расширение «зон проблемной озабоченности» подростков и др.

3. Анализ результатов исследований, в которых рассматриваются различные проблемы становления личности в образовательном процессе и происходящих изменений образовательной практики, обуславливает обращение к анализу предметных и личностных целей обучения. «Предметный аспект целей связан с познанием объективного мира, личностный — с познанием самого себя, формированием мотиваций, интересов, приобретением навыков, способствующих самоформированию, недооценка одного из них неблагоприятно сказывается на другом» [3, с. 74].

Хорошо известно, что каждый учебный предмет выполняет *ведущую функцию, определяя основной вклад конкретного учебного предмета в становление личности школьника* на определенном этапе взросления. В этом контексте *педагогические задачи* развития личности (достижение метапредметных и личностных образовательных результатов) *являются ведущими* по сравнению с задачами достижения образовательных предметных результатов. Подчеркнем, что приоритет личностных целей обучения не означает принижение значимости предметных целей, поскольку личностные цели в процессе обучения могут быть достигнуты лишь при решении предметных задач, однако в процессе решения в качестве самостоятельной задачи для ученика выступают задачи саморегуляции, самооценивания, самопознания и самовыражения.

В психолого-педагогических исследованиях установлены и обо-

снованы факторы, способствующие достижению личностных целей обучения (личностных образовательных результатов), важнейшими среди которых являются:

- сформированность ценностно-смысловой позиции учителя, определяющая доминирование учения в образовательном процессе и способы педагогической поддержки учащихся;
- создание условий, реализация которых обеспечивает свободу выбора учащимися элементов образовательной деятельности, времени выполнения заданий, возможность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов.

4. В практической деятельности учителя психолого-педагогические знания реализуются в методике обучения. При этом следует отметить, что теоретический уровень методик обучения неодинаков, в некоторых из них методическая теория еще только складывается; в других этот уровень различается по структуре, степени теоретического обобщения отдельных вопросов методики. Однако во всех методиках обучения четко просматривается приоритетная ориентация:

- на построение обучения на основе логики базовой науки (базовой для учебного предмета области научных знаний), определяющей специфику учебного предмета;
- на раскрытие мировоззренческого потенциала учебного предмета;
- на реализацию межпредметных связей, отражающих знаниевую основу обучения, и ведущих для учебного предмета общеучебных умений.

Анализ методической литературы, результатов наблюдения за деятельностью учителей разных предметов, фокус-группового обсуждения результатов современных психолого-педагогических исследований в педагогических коллективах позволил зафиксировать определенные «разрывы» в реализации предметных и личностных целей обучения, которые проявляются в недостаточном внимании:

- к анализу связей целей обучения предмету с педагогическими целями содействия самоопределению личности в целостном образовательном процессе;
- к построению содержания учебного предмета на основе значимых для учащихся учебно-познавательных и учебно-практических задач, конструированию надпредметного контекста, разнообразию форматов представления учебной информации;
- к использованию образовательных технологий без рассмотрения специфики применения технологий на разных ступенях обучения с учетом закономерностей взросления;
- к оценке метапредметных и диагностике личностных результатов [1].

Эти выводы подтверждаются и результатами масштабного исследования оценки компетентности учителей русского языка и математики [4].

Очевидно, что в современных условиях необходим поиск концептуальных моделей методических систем, в качестве системообразующего элемента которых выступает основная цель общего образования — содействие самоопределению ученика. В свою очередь, это означает, что содержание образования выстраивается *не только в логике, базовой для конкретного учебного предмета науки, но и в логике образовательного процесса* [2, с. 69].

При этом важно подчеркнуть, что по мере развития методической теории она все больше «вбирает в себя» общепедагогическое и дидактическое обоснование. В методиках обучения «восхождение» к индивиду происходит при реализации учителем методического проекта (методической системы) [2, с. 196]. В качестве примера таких методических систем, подтверждающего сказанное, можно рассматривать концепции STEM и STEAM.

5. Обобщая изложенное выше, правомерно утверждать, что *актуализация психолого-педагогического потенциала методик обучения является одним из важнейших факторов нахождения новых ресурсов достижения современного качества общего образования*. В свою очередь, это обуславливает необходимость активизации междисциплинарных исследований различных проблем трансформации общего образования, прежде всего проблемы ценностно-смысловых ориентиров цифровизации общего образования. Междисциплинарные исследования проблемы построения образовательного процесса на постнеклассическом этапе развития педагогической науки в качестве исходных ориентиров научного поиска определяют именно гуманистические ориентиры, которые обуславливают «переход» от «бездетной» педагогики (методики) к всестороннему педагогическому осмыслению путей построения образовательного процесса, ориентированного на помощь растущему человеку в решении лично значимых (жизненных и образовательных) проблем в условиях растущей неопределенности мира.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н. Д., Аранова С. В., Лазукова Н. Н. и др. Поддержка ученика в образовании: коллективная монография. Кн. 1. Преемственность методических систем обучения в современной школе. СПб.: Изд-во РГПУ, 2020. 112 с.
2. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. 384 с.
4. Писарева С. А., Пучков М. Ю., Ривкина С. В. и др. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 3. С. 151–168.

Ларченкова Л. А.  
Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена

## ПРОБЛЕМНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

**Аннотация.** Обосновывается выделение ключевых проблем обучения физике, имеющих наиболее важное значение в современных условиях и требующих комплексного подхода к исследованию: оптимизация содержания физического образования, структурирование обучения физике, исследование познавательных затруднений при изучении физики, развитие личностных качеств средствами физики в контексте сочетания предметных и метапредметных результатов обучения, особенности применения информационных технологий для обучения физике.

**Ключевые слова:** современные проблемы методики обучения физике, содержание школьного физического образования, траектории обучения физике, познавательные затруднения учащихся при изучении физики, информационные технологии в обучении физике

Методика обучения физике как раздел педагогической науки изначально создавалась выдающимися учеными-физиками, которые работали на переднем крае науки и одновременно занимались преподаванием, что позволяло адаптировать достижения науки к восприятию обучающимися и трансформировать их в учебные курсы и предметы. В современных условиях методика обучения физике принципиально носит междисциплинарный и системный характер, поскольку разрабатывает проблемы обучения на стыке базовой науки — физики, педагогики и психологии. Но это прикладная наука, результаты которой должны отвечать вызовам времени и иметь непосредственную практическую реализацию.

Своеобразие современной ситуации отражается в том, что с одной стороны, растет популярность и значимость инженерных профессий и наукоемких производств, активно развивается STEM-обучение, для которых физика является системообразующим элементом, но с другой стороны, интерес к изучению этого предмета в школах не слишком высок. Противоречие состоит в том, что усиленное внимание к технологиям обучения и метапредметным результатам отодвигает на второй план проблемы предметного обучения, что приводит к массовому снижению уровня знаний у школьников. Несмотря на введение и уже неоднократное изменение ФГОС ОО, задающих требования к школьному образованию и его результатам,

принципиальных изменений в подходах к формированию содержания физики как учебного предмета не произошло. В этой связи можно выделить несколько проблем, нуждающихся в научной поддержке и системных исследованиях.

*Оптимизация и обновление содержания физического образования.* Эта проблема связана с противоречием между информационной перегруженностью учебных программ и несоответствием учебного материала современным достижениям науки.

В последние годы время на изучение физики неуклонно сокращается и «не соответствует существующему содержанию физического образования и требованиям ФГОС [4, с. 21–26.]. Формирование предметных, а тем более метапредметных умений и освоение видов деятельности требует больше временных затрат, чем просто освоение знаний. Определение оптимального состава научных знаний и деятельностного наполнения физики как учебного предмета, которые, с одной стороны, соответствовали бы возможностям освоения школьниками в отведенные временные рамки, а с другой, отражали в разумной степени современное состояние науки, требует научных исследований и обоснования.

До сих пор учебные программы для школ строятся на изучении в основном классической физики, а современные достижения представлены преимущественно описательно. Это связано с тем, что именно классический подход опирается на наглядные представления и формирует картину мира, отражающую жизненное пространство человека, а его методические возможности в наибольшей степени соответствуют возрастным особенностям учащихся. Но при этом «нельзя решать проблему уменьшения пропасти между физикой как наукой и физикой как учебной дисциплиной „на уровне детского сознания“» [1]. Чтобы сделать содержание физики как учебного предмета более актуальным, но при этом не перегруженным, необходимо расставить правильные акценты, опираясь на понимание внутренней логики развития физики как науки. Рационализировать состав научных знаний может помочь усиление внимания на ведущих идеях, методологических принципах и фундаментальных законах, представлениях о модельности знаний об окружающем мире и границах их применимости [2]. Баланс теории и эксперимента, индуктивных и дедуктивных рассуждений, конкретных и абстрактных представлений, применяемых качественных и количественных методов, позволил бы сделать обучение более современным и адекватным познавательным возможностям ребенка.

*Структурирование курса физики.* Стремительно возрастающие информационные потоки, психологические особенности современных

детей, необходимость выхода на метапредметный уровень, широкое использование исследовательских и проектных технологий в обучении, возрастающая роль дополнительного образования приводят к необходимости поиска альтернативы строго последовательному и энциклопедическому построению обучения. Обучение все чаще становится фрагментарным и нелинейным. Однако далеко не всегда то, что разложено на части (порции, модули), можно соединять в любой комбинации. Для сохранения целостности обучения, соблюдения дидактических принципов последовательности и систематичности требуется выделение не только традиционных дидактических единиц обучения в виде физических понятий и законов, но учебно-познавательных задач, на основе которых можно было бы создавать так называемые «знаниевые деревья». Это позволило бы и сохранить фундаментальность базовых знаний, и обеспечить экономичность и подвижность содержания физики как учебного предмета в условиях нелинейного и модульного обучения [3]. Разработка такого подхода нуждается в комплексной научной поддержке.

*Исследование познавательных затруднений у обучающихся и способов их преодоления.* Одной из серьезных причин, оказывающих негативное влияние на успешность учащихся при изучении физики и учебную мотивацию, является наличие типовых познавательных затруднений и ошибок, которые воспроизводятся обучающимися с завидной регулярностью. Их массовость позволяет предположить наличие закономерностей не только понимания физического содержания, но и его непонимания. Познавательные затруднения, возникающие при изучении физики, имеют разные причины: они могут быть предопределены исходными ментальными особенностями, а могут быть спровоцированы неудачной методикой преподавания, могут быть связаны с особенностями восприятия речи или типичными заблуждениями.

В связи с этим проблема поиска средств раннего распознавания наличия познавательных затруднений, определения их источника, возможностей преодоления, а в идеале — профилактики возникновения становится очень актуальной [3]. На практике эта проблема описывается в виде констатации факта наличия и решается интуитивно, методом проб и ошибок, без научного обоснования. Решение данной проблемы требует нового взгляда даже на хорошо работающие известные методики.

Понимание закономерностей познавательных затруднений чрезвычайно важно для построения систем искусственного интеллекта и может иметь важное практическое воплощение в виде адаптивных систем обучения и построения индивидуальных траекторий обучения.



*Развитие мышления и личностных качеств средствами физики.*

Расширение межпредметного и надпредметного контекстов обучения, установка на формирование функциональной грамотности, метапредметных умений требуют учета двух аспектов: 1) каждый учебный предмет дает свой специфический вклад в развитие личности ученика и достижение результатов обучения; 2) приемы деятельности и мышления, используемые и формируемые на одном предмете, не переносятся автоматически на другой предмет, и то, с чем учащийся хорошо справляется на одном уроке, может вызывать затруднения, будучи включенным в другой контекст на другом уроке.

Междисциплинарные исследования возможностей и приоритетов конкретных предметов в формировании необходимых результатов обучения и развития личности, определение условий для развития способности к переносу умений и качеств, сформированных при изучении одного предмета, на другие области деятельности, позволили бы более обоснованно и сбалансированно строить программы обучения для разных категорий обучаемых. Что касается обучения физике, то, как показывает мировой опыт, качества мышления, приобретенные в результате правильно построенного физического образования, оказываются востребованными в самых различных областях деятельности, подчас весьма далеких от физики [5].

*Информационные технологии в обучении физике.* Здесь речь идет не столько об использовании информационных технологий в обучении вообще, что на сегодняшний день не является уже чем-то необычным, а именно о специфике их приложения для обучения физике: для совершенствования и автоматизации натурального физического эксперимента; для демонстрации физических явлений и процессов, причем не просто в видеозаписи и не только в виде компьютерных моделей, а в современном тренде — демонстрации с помощью технологий дополненной и виртуальной реальности; для построения математических моделей изучаемых явлений и анализа их поведения; для создания систем адаптивного тестирования и реализации формирующего оценивания достижений обучающихся в процессе обучения физике.

Выделенные направления имеют важное значение как для системы образования в целом, так и для повышения качества школьной подготовки по физике, которое необходимо и для повышения уровня профессиональной подготовки в отраслях, обеспечивающих научно-технологическое и промышленное развитие страны, и для формирования человека, готового к новой жизни и способного реагировать на современные вызовы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гладун А. Д.* Pro et contra (за и против). М.: Азбука-2000, 2010. 136 с.
2. *Кондратьев А. С., Прияткин Н. А.* Современные технологии обучения физике: учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. 341 с.
3. *Лаптев В. В., Ларченкова Л. А.* Проблематика диссертационных исследований в области физического образования // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 31–58.
4. *Пурышева Н. С.* Содержание школьного образования как актуальная педагогическая проблема // Физика в системе современного образования (ФССО-2019): сб. науч. тр. XV Междунар. конф. Санкт-Петербург, 3–6 июня 2019. В 2-х т. Т. 1. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 480 с.
5. *Kadanoff L. P.* Greats // Physics Today. 1994. № 4. P. 9–11.

Сауров Ю. А.

Киров, Вятский государственный университет

## ПРОБЛЕМА РАЗЛИЧЕНИЯ РЕАЛЬНОСТИ И ОПИСАНИЙ В СОДЕРЖАНИИ И МЕТОДИКАХ КУРСА ФИЗИКИ

**Аннотация.** В практике физического образования не закреплено различие понятий по статусу (смыслам), отсюда трудно формируется «правильная» с точки зрения современных образовательных целей учебная деятельность экспериментирования и моделирования. Наступило время решить этот комплекс методических проблем.

**Ключевые слова:** методология учебной деятельности, научный метод познания, физические объекты и явления, модели, понятия, физические законы

*Теоретические и экспериментальные образовательные факты.*

В настоящее время, на наш взгляд, созрели социально-познавательные условия для решения комплекса научно-методических проблем, обусловленных давно сложившимися недостатками в различении объектов реальности и предметов-описаний в обучении физике. Обозначим эти проблемы.

В исторических практиках обучения закрепилось целеполагание на изучение науки, а не природы. Отсюда возникла (а сейчас уже перезрела) проблема неразличения понятий по статусу (писал еще академик Г. С. Ландсберг). Постепенно в методике как науке и физической практике произошло закрепление (иногда вкусовое) деформированных норм, например представление о молекулах как шариках понимается как реальность, а не как модель, силовое описание в курсе физики приобрело статус реальности, материальной причины того или иного явления. На наш взгляд, это деформирует познавательную деятельность субъектов образования.

Непонимание природы научных знаний, их абсолют вредит научному познанию и миропониманию. Так, В. Г. Разумовский отчетливо понимал: требование различения объекта и модели непонятно учителю, так как нет соответствующей практики [2]. Но воз без государственных усилий с места не двигается.

*Идеи, концепции, модели.* Выделим здесь главное.

В организации учебной деятельности различение реальностей физической природы (в главном они представлены физическими объектами и физическими явлениями) и описаний (типичные средства — физические величины, модели, принципы, законы) следует рассматривать как дидактический принцип [3; 5].

Для эффективной работы принципа необходима модернизация

содержания и методики общего образования. Во-первых, потому что это методологическое (сквозное) для курса решение, и в содержании всех тем должны быть выделены и обозначены физические объекты, а вторым шагом заданы их описания [1; 4]. Во-вторых, несомненно, через содержание усвоение различения реальности и описаний должно быть увязано с освоением общей логики научного метода познания «факты, проблемы — гипотезы, модели — следствия, выводы — практика, эксперимент» (В. Г. Разумовский). В-третьих, методика организации учебной деятельности должна быть центрирована на экспериментирование и моделирование, в рамках которых различение объектов и явлений обеспечено практикой деятельности.

Цифровизация, как средство представления описаний и как современная тенденция, требует устойчивых, инвариантных содержательных и методических решений, тем более в условиях трансляции опыта в обучении. Но может привести к формализму, искажениям при нормировании деятельности, если не будет стоять на идейном содержательном отношении к действительности, в нашем случае в форме такого технологического решения, как различение физических объектов (явлений) и их описаний.

*Следствия:* построение программ деятельности и др. Разработка развернутой системы приемов различения реальностей и описаний в условиях обучения — дело сегодняшнего дня; дело долговременное, трудоемкое, требующее переосмысления старых решений. Например, актуальна организация «борьбы» с методологическими ошибками в обучении физике: есть ли материальные точки в природе? Можно ли дышать идеальным газом? Можно ли стукнуть силой? Является ли сила причиной ускоренного движения тела? Какое физическое явление описывает закон Архимеда? Какое физическое явление описывает второй закон динамики?

Приведем довольно типичный пример определения явления в современных учебниках, например фундаментального явления электромагнитной индукции: «В замкнутом проводящем контуре возникает ток при изменении числа линий магнитной индукции, пронизывающих поверхность, ограниченную этим контуром». Вдумаемся: линии магнитной индукции, явно только знаковая модель, оказываются материальной причиной явления (?!). Вот так уравнивание понятий-онтологий и понятий-описаний приводит к методологической ошибке, затем к деформированной практике, к уравниванию реальности и описаний, что в жизни просто опасно. Очевидно, что физическому пониманию природы, естественно-научной грамотности, познавательной культуре это не способствует.

*Практика* выражается в формировании образовательной реаль-

ности, исследовании образовательной реальности, выявление границ применимости научных знаний и др. В нашем случае различение реальностей и описаний успешно реализовано в методике деятельности с учебными физическими задачами [1]. Осваивается «правильное» отношение к процедурам физического мышления при решении задач: цель решения — всегда описание явления, а не поиск ответа, что принципиально; выделение реальности предшествует описаниям; создаются условия формирования рефлексивной деятельности при выявлении ограниченности моделей объектов и явлений. Словом, происходит реальное совершенствование умственного развития школьников в конкретной учебной деятельности.

В самой методике как науке различение реальностей и описаний способствует углубленному пониманию дидактического экспериментирования как метода исследования. Одно дело формирование и освоение норм, другое — выявление и изучение реальных образований деятельности. В методической практике сейчас нет должного различения и понимания искусственных процессов освоения норм (моделей деятельности) и реальностей новообразований. Именно здесь надо искать потенциал совершенствования научных исследований.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Орлов В. А., Сауров Ю. А. Практика решения физических задач: 10–11 классы: учеб. пособие. М.: Вентана-Граф, 2010–2015. 270 с.
2. Разумовский В. Г. Проблемы теории и практики школьного физического образования: избр. науч. статьи. М.: РАО, 2016. 195 с.
3. Сауров Ю. А. Проблема материального и идеального в методике обучения физике // Проблемы учебного физического эксперимента: сб. науч. тр. М.: ИСПО РАО, 2015. С. 53–54.
4. Сауров Ю. А. Физика: 10 класс: поурочные разработки. 4-е изд. М.: Просвещение, 2017. 279 с.
5. Сауров Ю. А., Синенко В. Я. Типичные методологические ошибки при обучении физике // Сибирский учитель. 2017. № 3. С. 32–39.

Данюшенков В. С.  
Киров, Вятский государственный университет

## МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* Представлены методологические основы (интегративно-дифференцированный, праксеологический и психодидактический подходы) организации процесса обучения в современной сельской школе с учетом изменения социально-культурного окружения образовательной организации, расположенной в сельской школе.

*Ключевые слова:* сельская школа, методология обучения, подходы

В современных социально-культурных условиях сельская школа продолжает оставаться важным компонентом российской системы образования, ресурсом формирования интеллектуального и трудового потенциала сельского социума, порой единственным социальным институтом, воспитывающим позитивную российскую гражданскую идентичность. В связи с этим необходимо отметить высокую ответственную миссию образовательной организации, расположенной на селе, в решении вопросов государственной политики и создания стартовой платформы для укрепления и обновления аграрного сектора экономики. По данным Министерства просвещения, сейчас в России сельские школы составляют практически половину всех школ страны, в которых трудится половина всех российских учителей. Однако учеников в селе примерно в четыре раза меньше по сравнению с городскими школами.

Налицо сохраняющаяся малочисленность сельской школы. И тем не менее сегодня государство целенаправленно поддерживает сельскую школу, видя ней одну из опорных точек для создания передового аграрного плацдарма.

В эпоху быстротечных преобразований, изменений научных представлений о месте человека в мире и Вселенной, о взаимодействии его с природой возникают новые векторы в жизнедеятельности сельской школы как реакция на вызовы времени и многочисленные проблемы развития цивилизации. Все это обуславливает постановку новых вопросов и проблемных полей, связанных с образовательным процессом сельской школы и ее дальнейшим развитием как целостной воспитательной системы. В этом смысле в такие переломные моменты важно научно объяснить возникающие тенденции и явления, обосновать применение инноваций, учитывая при этом параметры конкретной образовательной организации и ее микросоциума. В этих условиях важно выявить методологические ориентиры дальнейшего успешного развития сельской школы.

Под методологическим подходом к обучению в сельской школе понимается методологический феномен, который определяет принципиальную методологическую ориентацию выполнения педагогической деятельности, мировоззренческую позицию педагога сельской школы (учителя, воспитателя, управленца), концепты реализации обучения в сельской школе, совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию обучения, способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию обучения, — взаимосвязанных деятельностей учения и преподавания (при наличии нового элемента в диаде — саморазвития), характеризуемого определенным акцентом всех элементов дидактической системы учителя и сельской школы в целом.

Наиболее актуальными, на наш взгляд, на текущий момент для сельской школы выступают следующие методологические подходы: на философском уровне методологии — интегративно-дифференцированный; на общенаучном — праксеологический; на конкретно-научном — психодидактический. Это связано с тем, что первый подход позволяет рассмотреть обучение как целостный процесс в системе образовательного процесса сельской школы с учетом единства взаимосвязанных явлений дифференциации и интеграции и их проявлений как во внутренних границах, так и во внешнем пространстве относительно школы как системы. Выбор праксеологического подхода обусловлен необходимостью ориентации процесса обучения сельской школы на достижение высокого качества образовательного процесса и гарантированных предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, целесообразностью, рациональностью, разумностью всех процедур обучения сельских школьников, постоянное самосовершенствование профессионально-личностного развития педагогов сельской школы. На конкретно-научном уровне основным определен психодидактический подход, который востребован, во-первых, в связи с новыми задачами и ориентирами профессиональной деятельности педагога, нормативно зафиксированными в профессиональном стандарте педагога, во-вторых, его обусловленность именно в сельской школе связана с ярко проявляющейся высокой вариативностью классных составов по психофизиологическим и индивидуально-личностным характеристикам вследствие малочисленной наполняемости, многопредметностью в преподавании сельского учителя, спецификой семейной психологической атмосферы во время учебных занятий и другими известными особенностями образовательной организации, расположенной на селе.

*Интегративно-дифференцированный подход* аккумулирует положительные потенциалы интегративного и дифференцированного

подходов, реализует научно-теоретическую и конструктивно-технологическую функции, т.к. состояние образовательного пространства современной сельской школы характеризуется рядом процессов интегративно-дифференцированного характера, связанных с тенденцией к организации целостной образовательной среды учебного заведения.

Совокупность принципов интегративно-дифференцированного подхода к обучению в сельской школе включает четыре положения: 1) принцип гармонизации, 2) принцип системности, 3) принцип учета ряда специфических факторов образования в сельской школе, 4) принцип технологичности с учетом фактора личности в обучении.

*Праксеологический подход и его принципы.* Специфика применения праксеологического подхода относительно образовательного процесса сельской школы в науке на сегодняшний день не нашла отражения.

В педагогической праксеологии в большинстве случаев исследовались вопросы праксеологического анализа относительно педагогической деятельности. По нашему мнению, необходимо изучение вопросов и праксеологической сущности организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. В этом плане для нас важным представляется феномен самообучения (самообразования), самовоспитания, самосовершенствования.

Под *праксеологическим подходом* к обучению в сельской школе понимается методологический феномен, который заключается в мировоззренческой позиции педагога сельской школы (учителя, воспитателя, управленца) и связывается с ориентацией на достижение высокого качества образования в сельской школе благодаря реализации концептов педагогической праксеологии и совокупности праксеологических принципов, которые определяют общую цель и стратегию обучения как подготовку интеллектуального и трудового ресурса сельского поселения; способов, приемов, процедур, обеспечивающих результативные взаимосвязанные деятельности учения и преподавания (при наличии нового элемента в диаде — саморазвития каждого субъекта обучения).

Продуктивное исследование в области как педагогики, так и частных дидактик в настоящее время невозможно без привлечения психологических закономерностей, принципов, теорий. Одним из перспективных направлений исследований является определение путей организации психологически комфортного процесса обучения в сельской школе.

Гуманитарная парадигма и личностно-ориентированное обучение требует учета закономерностей когнитивной психологии и психодидактики при организации процесса познавательно-учебной деятель-



ности школьников в соответствии с их когнитивным стилем (стратегией). Когнитивные стили, являясь характеристикой познавательной сферы, в то же время рассматриваются как проявление личностной организации в целом, так как индивидуальные способы переработки информации оказываются тесно связанными с потребностями, мотивами, аффектами и др. Когнитивные стили позволяют ввести безоценочный взгляд на интеллектуальные возможности человека.

В условиях сельской школы усиливается трансформация стиля деятельности педагога в индивидуальном стиле учебно-познавательной деятельности обучающегося из-за многопредметности преподавания учителем и отсутствия ограничения общения с педагогом только учебной и внеурочной деятельностью. Учитель большее время находится на виду у школьника по сравнению с ситуацией города. Это объясняется многофункциональностью сельского педагога, открытостью и общинностью сельского социума.

В качестве принципов *психодидактического подхода* предлагаем принять следующие, в основе которых лежит предмет психодидактики: принцип природосообразности, принцип неопределенности для гуманитарных систем, принцип диалектического метода познания, принцип системно-деятельностного подхода, принцип развивающего обучения и психодидактического комфорта, принцип творческого развития, принцип нравственного развития, принцип единства индивидуальных и групповых форм учебной деятельности.

В целом обусловленность организации образовательного процесса сельской школы на основе вышеперечисленных методологических подходов определяется модернизационными процессами (тенденциями) сферы российского образования, тенденциями в развитии сельской школы России и тенденциями современного учебного занятия.

Назарова Т. С.

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

## СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ И НОРМАТИВНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА (ФГОС)

**Аннотация.** Показано решение проблем развития материально-технического, информационного и научно-методического обеспечения общего образования и его нормативного регулирования, обусловленных ФГОС, цифровой трансформацией и построением нового технологического уклада современной модели школы, призванной выйти на уровень высокого качества и глобальной конкурентоспособности образования.

**Ключевые слова:** приоритеты целеполагания, обновление содержания, общество знания, конвергенция когнитивных наук и технологий, фундаментальное знание, целостное мировоззрение, междисциплинарная парадигма, средства обучения как социально-педагогические коды информации, теория самоорганизации, инструментальные дидактические платформы, нормативное регулирование, когнитивные технологии, цифровой язык трансформаций, информационно-предметная среда, стандарт учебно-материальной базы.

1. Материально-техническое, информационное и научно-методическое обеспечение общего среднего образования, введенное в специальный раздел ФГОС как «Требования к условиям реализации основной образовательной программы», являются важнейшим инструментальным фактором реализации научно-технологической государственной политики в сфере образования. Рождение информационной цивилизации, особенностью которой стала конвергенция когнитивных наук и технических достижений, появление НБИКС-технологий (нано-, био-, информационные, когнитивные и социальные) обусловили переход от информационного общества к обществу, основанному на знании [2]. Цифровая трансформация образования, внедрение во все сферы жизнедеятельности человека электронных средств и высоких (критических) технологий указали на необходимость иного, чем ранее, технологического уклада развития образования, основу которого составляют не столько технические новшества, сколько новые когнитивные технологии познания, связанные с кардинальным изменением духовного мира человека, его шкалы ценностей, формированием экологического и нравственного императива и культуры выживания в нестабильном мире.

Стратегическая цель российского образования — воспитание поколения граждан страны, владеющих фундаментальным знанием и навыками, основанными на идеалах демократии и правового общества, национальных и общечеловеческих ценностях. Создание модели современной школы, которая обеспечивала бы глобальную конкурентоспособность российского образования и вхождение России в число десяти ведущих стран по качеству обучения согласно Программе национальной стандартизации (Приказ № 1775 Росстандарта от 27.10.2020), относится к приоритетным направлениям реализации национальных проектов и государственных программ инструментами стандартизации, определяющей нормативное регулирование всех компонентов образовательного процесса.

Системная перестройка стереотипов традиционного обучения, обусловленная когнитивной наукой, исследующей процессы познания на междисциплинарном уровне, указывает на острую необходимость «разработки современных условий обучения и воспитания, включая обновление учебного оборудования, <...> средств, необходимых для внедрения <...> эффективных образовательных технологий и педагогических методик; использование материально-технической базы <...> различных уровней <...> для формирования культурно-воспитательной среды и создания современной образовательной инфраструктуры содержания образовательных и предметных областей, обеспечивающих обновление содержания общего образования с учетом современных достижений науки и технологий» [5].

2. Реалии современного образования характеризуются возрастанием объема и сложности информации, необходимостью преобразования ее в фундаментальное знание на основе междисциплинарности, т.е. умения «связывать различные дисциплинарные знания, а также знания и деятельность, традиции и новации» и применять их «в так называемых резонансных, топологически правильных воздействиях» [3]. Такую связь обеспечивают средства обучения, которые используются в качестве информационных источников, носителей и трансляторов содержания, конструкторов инструментальных технологий и становятся социально-педагогическими кодами, обеспечивающими понимание, освоение и востребованность знаний, умений и навыков. Социальная значимость средств повышает ценность знания, мотивацию к его овладению, формирует личностные стратегии поведения, «совпадающие с развитием инноваций во всех сферах человеческой деятельности», приводит к появлению инновационной культуры, основанной на модели творчества и обновления» [2]. Принципы антропности, системности и историзма составляют основу фундаментальности образования и становления образова-

тельной междисциплинарной (конвергентной) парадигмы, которая предоставляет возможности решения проблем социально-педагогической трансформации образования через многофункциональность теории самоорганизации, определяет параметры и границы обновления содержания. Критерием формирования содержания ядра общего образования и отбора информации в учебные программы является значимость фундаментальных основ понимания единства мира и человека в единстве многообразия подходов к контекстности и инструментальности содержания.

Приоритетная цель современного образования — формирование целостного мировоззрения, которое основано на модельных представлениях миропонимания, учений, гипотез, теорий, раскрывающих единство мира, его сложность, пути адаптации, воспитания устойчивости поведения и приближающих нас к пониманию реальности. Познание, к которому принадлежат еще искусство, нравственность, право, религия, а в них также функционирует мышление [1], сегодня ограничивается только научным мировоззрением в рамках учебного предмета, вне междисциплинарной интеграции гуманитарных, социальных, точных и естественных наук и их комплексного инструментария. Мировоззренческая цель не получила до сих пор должного системного раскрытия ни во ФГОС, ни в концепциях предметных областей, ни в основных образовательных программах, ни в методических пособиях, что свидетельствует о реформировании образования без четкой цели и в отсутствие государственной идеологии. Модернизация содержания образования сопровождается введением новых понятий, уточнением ранее принятых терминов в методиках, педагогико-эргономических нормативах, правилах безопасности. Новые терминологические кластеры формируют особый «язык трансформаций», вводимый, однако, в содержание предметных курсов без объяснения сущности и четкого определения.

3. Согласно закономерностям теории самоорганизации и дидактики, содержание образования всегда претерпевает определенные изменения с появлением новых средств обучения, оснащением учебных кабинетов, преобразованием инфраструктуры школы в целом. Сегодня таким триггером выступает цифровая трансформация образования под воздействием новых технических средств и ИКТ, столь быстрый прорыв которых в школу стал возможен благодаря наличию у школьников мобильных телефонов, компьютеров, планшетов, обеспечивающих каждому выход в интернет.

Ныне действующие перечни средств обучения для школ носят маркетинговый характер, в их состав введены цифровые средства без учета ранее созданной дидактической классификации существующих

систем средств обучения и методик их использования, без адаптации к предметной специфике обучения и возрастным особенностям обучающихся, без четкой топографии технологических новаций в различных сферах предметного и интегрированного базового, углубленного и профильного обучения, без экспертизы качества программно-аппаратной продукции, которая все более вытесняет традиционные дидактические средства, изменяет состав и функционал учебных кабинетов.

Вовлечение образования в цифровой искусственный мир интернета, увлекательных игр и технологий в отсутствие должного научного и государственного регулирования обернулось непредвиденными негативными последствиями — медианасилием, экранной зависимостью, снижением социальных навыков общения, блокированием позитивного личностного развития и нравственных поведенческих стереотипов обучающихся.

4. Материально-техническое обеспечение ФГОС и нормативное регулирование общего образования в качестве приоритета включает решение следующих задач:

- расширение информационной сферы обучения и воспитания за счет интеграции новых технических средств с традиционными и создания междисциплинарных комплексов средств обучения и инструментально-дидактических платформ с встроенными компонентами цифровых технологий, адаптированных к форматам и условиям обучения в различных типах школ и доступных для бесплатного использования;
- проектирование инфраструктуры городских и сельских школьных комплексов с учетом приспособленности помещений для инклюзивного образования, уровневой и профильной дифференциации обучения, введения разнообразных видов и форм учебной и внеучебной деятельности обучающихся и педагогов, проведению воспитательных мероприятий, досуга и спорта в режимах односменной работы школы полного дня;
- создание перспективной системы материально-технического, информационного и учебно-методического обеспечения ФГОС: определение состава учебного оборудования по классификационным группам, включаемым в перечни; разработка учебника нового поколения на печатной основе и электронных приложений, учебных и методических пособий различных видов, мультимедийных научно-популярных изданий, медиаобразовательных коллекций, видеокартотек, формирующих библиотеки учителя-предметника; организация информационно-предметной среды учебных кабинетов, включающих весь арсенал материальных

средств, адекватный специфике обучения, необходимый и достаточный для всех форматов образовательной практики;

- организация экспертизы учебной продукции — сертификации в рамках лицензированной Госстандартом системы «УЧСЕРТ» на основе методов оценки качества и эффективности ее использования в соответствии с классификационными группами.

Нормативное регулирование материально-технического и научно-методического обеспечения и реализации основных образовательных программ ФГОС должно осуществляться согласно специальному стандарту «Учебно-материальная база общего среднего образования», представленного пакетом нормативных документов, устанавливающих единые регламенты формата «педагогико-эргономические требования» ко всем группам продукции учебного назначения, их использованию, проектированию и изготовлению, оценке качества и педагогической эффективности отдельных компонентов и их комплексов [4].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
2. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. 239 с.
3. *Князева Е. Н.* Пробуждающее образование // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 368–387.
4. *Назарова Т. С., Тихомирова К. М., Кудина И. Ю.* и др. Теоретические основы стандарта учебно-материальной базы общего среднего образования: монография / науч. ред. Т. С. Назарова. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 168 с.
5. Перечень поручений по реализации Послания Президента Федеральному Собранию (утв. Президентом РФ 27.02.2019 Пр-294) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/59898> (дата обращения: 04.11.2021).

*Дочучаев И. И.*

*Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В современных основных образовательных программах подавляющего числа направленностей педагогического образования, реализующихся в российских университетах, отсутствуют дисциплины методического профиля. Это отрывает педагогическую теорию от практики преподавания дисциплины того или иного содержания в начальной, основной и средней школе. На фоне других недостатков содержания педагогических программ указанный недостаток существенно снижает уровень подготовки специалистов. Необходимо предпринять серьезные усилия по исправлению данной ситуации.*

***Ключевые слова:** методика преподавания, основная образовательная программа, педагогическое образование*

Современное профессиональное педагогическое образование, реализующееся в рамках различных направленностей подготовки укрупненной группы направлений и специальностей 44.00.01, как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры страдает одним ключевым недостатком: в основных образовательных программах этих направленностей отсутствуют дисциплины методического профиля. Это отрывает педагогическую теорию от практики преподавания дисциплины того или иного содержания в начальной, основной и средней школе.

Вывод, сделанный выше, получен на основании анализа документов, представленных на государственную и профессионально-общественную аккредитацию в педагогических вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Красноярска, а также в классических вузах, в которых ведется подготовка педагогов для средней школы: речь идет о Дальневосточном федеральном университете, Приволжском федеральном университете и других. Автор настоящего текста является аккредитованным экспертом в области оценки соответствия содержания образовательных программ и качества подготовки обучающихся по ним федеральным государственным образовательным стандартам в рамках процедуры государственной аккредитации; а также аккредитованным экспертом международного класса в области гарантий качества образования в рамках процедуры

профессионально-общественной аккредитации и имел возможность неоднократно в течение последних пятнадцати лет наблюдать описываемые процессы и их негативные последствия.

Несмотря на то что во многих высших учебных заведениях сохраняются кафедры методики преподавания, реализуемые ими педагогические программы представляют собой комплексы дисциплин общепедагогического и специального содержания. На методику не отводится почти никакого времени. Между тем именно методика профессионального образования формирует ключевые компетенции педагогического характера у учителя, который, приходя в школу, должен понимать не только, что преподавать, но и каким образом это делать.

Еще одной проблемой содержания педагогических программ является гипертрофия общепедагогических дисциплин по отношению к специальным. В структуре учебного плана их соотношение представляет собой сегодня 4 к 5. То есть почти 40 процентов объема учебного времени отдано на дисциплины общепедагогического и психологического характера. Остальные 60 процентов — это специальные дисциплины. Фактически на подготовку учителя, например, русского языка или математики сегодня затрачивается чуть больше двух лет. Такая подготовка не позволяет студенту освоить преподаваемую в школе специальность на достаточном уровне.

На фоне проблемы сокращения часов на специальную подготовку отсутствие значительного объема часов, выделяемых на методические дисциплины, делает совершенно невозможной качественную работу специалистов в школе. Методика призвана соединить знания в области общей педагогики, дидактики, возрастной психологии и знания в области специальных дисциплин, в рамках которых осваивается содержание той или иной современной сферы науки. Такие знания не должны и не могут быть представлены только в виде классических навыков и компетенций, которые формируются соответствующими дисциплинами. Эти компетенции должны быть в случае реализации педагогической программы именно методическими. Учителю нужно знать, в каком возрасте ученик способен научиться тому или иному навыку и понять то или иное знание. А кроме того, учителю нужно уметь обучать именно с учетом указанных выше знаний.

Если в течение короткого времени не принять решения о существенном реформировании содержания педагогических программ, в рамках которых готовятся учителя в школу, уровень подготовки школьников будет стремительно падать. Поскольку современный педагогический состав школ страны постоянно стареет, а замена на молодых специалистов осуществляется в контексте тех проблем,



о которых было сказано выше, негативные последствия описываемой ситуации будут сказываться все больше. Их амортизация возможна пока только за счет того, что в школе еще продолжают работать выпускники педагогических вузов, окончившие их в те времена, когда в педагогических программах была методика, общая педагогика и психология занимали 10 процентов объема учебного плана, а сами программы реализовывались в течение пяти лет подготовки.

## 2. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

*Дзятковская Е. Н.*

*Москва, Институт стратегии развития образования РАО*

*Захлебный А. Н.*

*Москва, Институт стратегии развития образования РАО*

*Мамченко А. А.*

*Москва, Институт стратегии развития образования РАО*

*Шмелькова Л. В.*

*Москва, Всероссийский научно-исследовательский институт Минтруда России*

### НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ

***Аннотация.** Представлен новый взгляд на современное экологическое образование, рассматривающий экологическую культуру как интегральный результат экологического образования. Дана характеристика современной Концепции экологического образования в системе общего образования, которая ориентирует на переход экологического образования от этапа фрагментарности экологических составляющих учебных предметов к их ценностно-мировоззренческой целостности, от приоритета предметных результатов экологического образования к его ориентации на личностные результаты, формирование экологической культуры.*

***Ключевые слова:** концепция, устойчивое биосферосовместимое развитие, современное экологическое образование, экологическая культура, экологическая и эколого-культурная грамотность, экологообразное поведение, экологическое мышление*

В сентябре 2019 года, в пятилетнюю годовщину принятия ООН Целей устойчивого биосферосовместимого развития (ЦУР), Генеральный секретарь ООН призвал все слои общества мобилизовать усилия в рамках десятилетия действий по достижению глобальных целей до 2030 года (далее — Десятилетие-2030). В дорожной карте, реализующей Десятилетие-2030, обозначено, что первое и главное условие для образования — необходимость пересмотра целей и ценностей, которые лежат в его основе.

Для достижения ЦУР уже недостаточно фиксироваться лишь

на доступности и качестве образования. Дорожная карта «отходит от эксклюзивного фокуса на доступность и качество образования и уделяет большее внимание содержанию образования и его вкладу в культуру человечества» [1; 5].

Согласно документам ЮНЕСКО, главной ценностью современности становится устойчивое биосферосовместимое развитие общества, а главной целью образования — формирование жизнеспособной личности в условиях быстро изменяющейся окружающей среды.

В XXI веке вследствие развития научных представлений о разносторонних результатах, последствиях и глобальных рисках взаимодействия человека — общества — производства и природы (биосферы) существенно изменяются цель, задачи и содержание современного экологического образования, выходя далеко за рамки традиционного изучения основ био- и геоэкологии.

В России, как и во всем мире, экологическое образование должно стать платформой образования в интересах устойчивого биосферосовместимого развития — генеральной гуманитарной стратегией жизнедеятельности человечества в XXI веке.

Расширяются представления об экологической культуре как о необходимом условии перехода нашей страны к экологически безопасному социально-экономическому развитию на основе изменения мировоззрения и поведения людей.

Сформировавшиеся в течение последних десятилетий XX века традиции отечественного экологического образования не утрачивают своей значимости, но переосмысливаются в условиях новой реальности. Усиливается мировоззренческая функция экологического образования. Встает проблема реализации экологическим образованием его культуротворческой миссии — формирования у обучающихся основ экологической культуры в интересах устойчивого биосферосовместимого развития цивилизации [2].

Сегодня в содержании экологического образования изучение базовых основ природоведческой науки экологии рассматривается как необходимое, но недостаточное условие формирования экологической культуры. Его современное содержание должно дополняться источниками из других областей культуры — философии, литературы, искусства, экономики, политики, права, этики, исторического и краеведческого материала.

Достижение высокого уровня экологической культуры граждан России должно являться показателем развития человеческого капитала страны, качества жизни россиян, национальной безопасности страны, ее конкурентоспособности в мире.

Именно эти идеи положены в основу Концепции экологического

образования в системе общего образования (далее — Концепция), которая разработана рабочей группой Института стратегии развития образования РАО. Концепция одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22) и размещена на официальном сайте Минпросвещения России [3].

С одной стороны, Концепция опирается на международные соглашения и документы ООН, ЮНЕСКО (в том числе, ориентированные на достижение ЦУР 4.7), стратегические документы и законодательство России, а с другой, научно определяет психолого-педагогические основания целостности эколого-образовательного пространства в России.

Впервые в истории развития экологического образования в России в концептуальном документе на федеральном уровне обозначено, что «экологическая культура обучающихся является интегральным результатом непрерывного экологического образования, последовательно и преемственно осуществляемого на всех уровнях общего образования» [3].

От уровня экологической культуры общества в целом и экологической культуры каждого гражданина сегодня нераздельно зависит и сохранение природы, и само существование человека, и успешность выполнения стратегических планов устойчивого развития России.

Концепция ориентирует педагогов на переход экологического образования от этапа фрагментарности экологических составляющих учебных предметов к их ценностно-мировоззренческой целостности. От приоритета по достижению предметных результатов экологического образования к его ориентации на личностные результаты — формирование современной экологической культуры, которая не ограничивается практическими природоохранными навыками, а выходит на мировоззренческий уровень, смысловые установки любой деятельности личности в окружающей среде.

В Концепции намечены стратегические направления развития экологического образования для устойчивого развития и пути их реализации.

В качестве основной цели Концепции заявлено совершенствование экологического образования для формирования у обучающихся базовых основ современной экологической культуры. Где под современной экологической культурой понимается культура образа жизни в интересах устойчивого биосферосовместимого развития.

Достижение данной цели возможно лишь при решении совокупности задач, включающих как задачи методологического, так и организационно-управленческого характера.

Современное экологическое образование немыслимо без создания унифицированного понятийно-терминологического аппарата, отражающего его особенности, то есть метаязыка, доступного и понимаемого всеми.

Очень важным является и четкое понимание цели как планируемого результата экологического образования, то есть базовой модели экологической культуры обучающихся. Только в этом случае можно создать обеспечивающее и адекватное результату содержание, технологии и другой инструментарий современного экологического образования.

Не обойтись и без разработки механизмов преемственности и непрерывности формирования экологической культуры обучающихся на различных уровнях образовательной системы, а также инновационной инфраструктуры и информационной среды экологического образования по формированию базовых основ современной экологической культуры преемственно с общенациональными ценностями и традициями народов России.

Особое место в решении задач, направленных на достижение цели Концепции, занимает создание инструментария объективного оценивания сформированности базовых основ экологической культуры обучающихся. Важно разработать и перечень критериев оценки деятельности образовательных организаций как показателей результативности осуществления экологического образования.

Современное экологическое образование, несомненно, потребует и модернизации системы подготовки и дополнительного профессионального образования педагогических работников и специалистов в этой области.

Для достижения социально значимых практических результатов в деле формирования базовых основ экологической культуры необходимо обеспечить сонаправленные действия между системой экологического образования и системой экологического просвещения. При этом важно охватить всех участников образовательных отношений во взаимодействии общеобразовательных организаций с организациями просвещения, культуры, средств массовой информации.

Рассмотрим основные направления обновления экологического образования, которые предусмотрены Концепцией.

Первое. Внедрение современной системы оценки результатов экологического образования. Для этого потребуются разработка инструментария измерения таких составляющих современной экологической культуры, как:

- экологическая грамотность (знание основных экологических закономерностей организации жизни в биосфере; умение вы-

- являть экологические проблемы, порождаемые деятельностью человека, рассматривать варианты и условия их практического решения, в том числе путем личного посильного участия);
- эколого-культурная грамотность (культурная самоидентификация личности на основе знаний и ценностных установок, специфических для экологической культуры, экологосообразные традиции народов России, личное участие в экологопросветительской деятельности в ближайшем социальном окружении);
  - экологосообразное поведение (умение применять на практике экологические нормы поведения, контролировать свой «экологический след»);
  - экологическое мышление — способность выявлять связи природных, социальных и экономических процессов (в прошлом, настоящем, будущем, на локальном, региональном и глобальном уровнях);
  - глобальная компетенция (знание проблем глобального характера и необходимости межкультурного взаимодействия в их решении, возможности посильного личного участия);
  - экологическая этика (нравственные ориентиры поведения в окружающей среде на основе экологического императива);
  - готовность и способность к биосферосовместимому образу жизни и поведению, минимизирующему свой «экологический след» в окружающей среде.

Второе. Обновление содержания экологического образования. Базовые подходы к его проектированию были разработаны в культурологической теории содержания общего образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, И. М. Осмоловская) [4]. Ее применение дает возможность выделить экологическую тематику в форме сквозных транспредметных линий на допредметном уровне конструирования содержания общего образования с последующим «опредмечиванием» их основных положений в содержании отдельных учебных предметов и внеурочной деятельности и интеграцией полученных результатов в учебно-проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Важно, чтобы понятийно-терминологический аппарат отражал особенности современного содержания экологического образования как платформы устойчивого развития: устойчивое (биосферосовместимое) развитие, «экологическая арифметика», экологический императив, экологическая этика, социоприродная экологическая система, «экологический след», природное и культурное наследие и др.

Третье. Это совершенствование организационных механизмов достижения планируемого результата, то есть базовых основ экологической культуры в интересах устойчивого биосферосовместимого

развития и самоидентификация в ней.

Обновленные организационные механизмы должны включать:

- сотрудничество по реализации экологической тематики педагогических работников с разным функционалом;
- координацию экологического, патриотического, нравственного и гражданского воспитания обучающихся и просвещения родителей;
- согласование действий по формированию экологической культуры в системах общего и дополнительного образования на основе базовой модели экологической культуры личности;
- развитие сетевых форм взаимодействия организаций образования, науки, культуры и просвещения;
- обеспечение преемственности и непрерывности формирования базовых основ экологической культуры по уровням общего образования;
- развитие сферы экологического просвещения участников образовательных отношений с учетом целей и задач экологического образования, с использованием единого понятийно-терминологического аппарата.

Таким образом, каков же должен быть эффект от реализации современного экологического образования, ключевые подходы к которому заложены в Концепции?

В первую очередь это повышение осведомленности участников образовательных отношений в вопросах экологически безопасного образа жизни и поведения, устойчивого (биосферосовместимого) развития.

Во-вторых, повышение экологической грамотности участников образовательных отношений, в том числе путем вовлечения обучающихся в экологическое просвещение родителей.

В-третьих, социальный эффект от реализации Концепции — в качественном развитии системы общего образования России (не только в достижении предметных результатов ЕГЭ, а в достижении нового общекультурного результата — современного экологически грамотного образа жизнедеятельности).

Это потребует обновления ресурсов (нормативно-правовых, программно-методических, кадровых, информационных и др.), необходимых для развития системы современного экологического образования и просвещения. А также все более широкий охват обучающихся образовательными программами непрерывного экологического образования (основного и дополнительного), эколого-просветительскими программами и мероприятиями для формирования основ экологической культуры в интересах устойчивого биосферосовместимого развития.

В Российской Федерации современное экологическое образование должно обеспечивать национальную безопасность государства и экологически устойчивое социально-экономическое развитие. Основы такого образования отражены в Концепции экологического образования. Ее реализация — это конкретный шаг в обеспечении ответственности государства по созданию условий для развития экологического образования в целях формирования экологической культуры, закрепленных в Конституции Российской Федерации (пункт е<sup>6</sup> статьи 114).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Десятилетие действий по достижению глобальных целей до 2030 года: преемственность преобразований // Ценности и смыслы. 2021. № 5 (75). С. 32–42.
2. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Культурологический подход к современному экологическому образованию // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2012. № 1. С. 35–43.
3. Концепции экологического образования в системе общего образования [Электронный ресурс]. URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/general\\_edu/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/general_edu/) (дата обращения: 21.08.2022).
4. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
5. International Commission on the Futures of Education Progress Update, March 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/2021-consultations> (дата обращения: 20.08.2022).



*Дзятковская Е. Н.*  
Москва, Институт стратегии развития  
образования РАО

*Захлебный А. Н.*  
Москва, Институт стратегии развития  
образования РАО

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТРАНСПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** Описана проблема низкой результативности формирования экологической культуры в связи с распыленностью экологического содержания по всем учебным предметам, его фрагментарностью и мозаичностью. Предлагается решение этой проблемы с помощью сквозной экологизации содержания учебных предметов на основе ценностно-смыслового ядра экологического содержания. Представлена стратегия поэтапного проектирования экологической составляющей учебных предметов, включая этап допредметной концептуализации, аксиоматизации, опредмечивания, интеграции, и методическая система сквозной экологизации учебных предметов «Зеленая аксиома».*

***Ключевые слова:** экологическое образование, ядро содержания, экологическая культура, дидактическая метафора, «зеленая аксиома»*

В Конституции Российской Федерации и главе XIII ФЗ-7 цель экологического образования определена как «формирование экологической культуры» [4]. Однако в образовательных нормативно-правовых документах пока нет механизмов, позволяющих реализовать это политическое требование. Это тормозит продвижение в образовательную практику результатов многолетних исследований в этой области, в том числе выполняющихся в Российской академии образования, системное конструирование образовательной деятельности, направленной на формирование у подрастающего поколения базовых основ экологической культуры. В сложившейся практике содержание общего образования сохраняет традицию глубокой дифференциации по отдельным предметам и предметным областям. Это формирует у подрастающего поколения «фасеточный» взгляд на окружающий мир. По умолчанию предполагается, что целостное мировоззрение (миропонимание) «сложится» в голове ученика самостоятельно. Содержание экологического образования представлено мало связанными между собой и непостоянными по составу экологическими составляющими разных учебных предметов и внеурочной деятельности, которые делают экологическое содержание мозаичным,

фрагментарным, отрывочным и мало результативным.

Введение в учебный план старшей школы краткого учебного курса с условным названием «Экология» ситуацию не исправит, поскольку культуру невозможно сформировать средствами одного учебного предмета.

В условиях все ускоряющейся цивилизационной трансформации, сопровождающейся кардинальными мировоззренческими поворотами, пересмотром привычных социальных норм, ценностей, картины мира, чтобы сохранить жизнеспособность, человек XXI века должен научиться переосмысливать исторически сложившиеся отношения с окружающей средой, овладевать быстро обновляющимися экологическими знаниями, осваивать новые нормы поведения [3].

Попытки привести экологическое образование в соответствие с системными вызовами не только современности, но и ближайшего будущего активно предпринимаются и в нашей стране, и за рубежом. Их анализ показывает, что волевое «добавление» к содержанию учебных предметов современных экологических знаний не дает надежды на кардинальное изменение ситуации. Не спасает ситуацию и использование современных педагогических технологий. Стало понятным, что решение проблемы носит не методический, а обще-дидактический характер. Экологическое образование реализуется через все учебные предметы, имеет многопредметный характер, является системным результатом всего общего образования, однако в дидактике теоретико-методологические основания конструирования «сквозного» (транспредметного) содержания и его структура еще только разрабатываются [5]. Экологические составляющие учебных предметов продолжают подчиняться целям «своих» предметов и практически не скоординированы друг с другом. Критична не только несистемность экологических знаний, но и эклектика предлагаемых школьнику нравственных установок. Сегодня они представляют собой мало отрефлексированную педагогами противоречивую смесь антропоцентрических ценностей («человек — хозяин природы») и экоцентрических, мало понятных даже учителям декларативных норм экологической этики («ценность всех форм жизни на Земле»). Неизбежный при этом конфликт ценностей рождает у детей (молодежи) внутриличностные когнитивные и нравственные диссонансы [2].

Ситуация усугубляется особенностями историко-культурных корней развития отечественного экологического образования. После межправительственной Тбилисской конференции по экологическому образованию 1977 года экологическое образование в нашей стране и странах Запада стало развиваться в разных направлениях. В странах социалистического содружества экологическое образо-

вание развивалось как образование в области естественно-научной области экологии как части биологии. Предметом изучения служили связи и отношения «живое — окружающая природная среда». Энвайронментальное образование в дальнем зарубежье развивалось как естественно-научно-социально-гуманитарная область знаний и поведения человека в окружающей его социоприродной среде. До сих пор в отечественном экологическом образовании не находится места для изучения междисциплинарных Целей устойчивого развития, тогда как за рубежом трудно найти человека, который бы их не знал.

Проблемы отечественного экологического образования можно перечислять и далее, но главная из них носит концептуальный характер. Разрозненные фрагменты экологического образования в условиях многопредметной формы его организации невозможно соединить ни на основе классического образования (знания — умения — навыки), ни с помощью неклассического образования (метапредметные результаты, функциональная грамотность, компетенции...), поскольку «местом» такого соединения может быть лишь целостная личность обучающегося — ее личностные смыслы, миропонимание, самоидентификация в культуре, Я-концепция и т.д., которые не сводятся ни к набору ни знаний, ни к набору компетенций. Компетентностный подход является приоритетным в индустриальном обществе, но в обществе, ориентирующемся на устойчивое развитие, он становится лишь одним из инструментов формирования новой культуры. Средством достижения культурологических результатов является зарождающаяся постнеклассическая педагогика. На переход к ней для решения кардинальных проблем экологического образования времени практически не остается, и «окно возможностей» скоро может закрыться. Тем более ценными представляются результаты работы научной школы по экологическому образованию И. Д. Зверева — А. Н. Захлебного — Е. Н. Дзятковской.

Исследованиями установлено, что проектирование целостного, непрерывного и преемственного содержания современного экологического образования как системного результата всего общего образования, нужно начинать не с поиска ответов на вопросы «Чему учить?» или «Как учить?», а с вопроса «Зачем?», обращаясь к общей дидактике. Именно она определяет цели образования, его парадигму, формулирует принципы образования, глоссарий, планируемые результаты.

Определено, что принципиальной ошибкой разработчиков содержания экологического образования является традиция его конструирования путем сборки «снизу»: на основе суммирования экологических составляющих учебных предметов, которые согласованы

между собой лишь тематически («особо охраняемые природные территории», «краснокнижные растения и животные» и т.д.) и практически (экологический мониторинг, уборка мусора, посадка деревьев и т.д.). Надежда на то, что экологические составляющие учебных предметов в своей совокупности могут привести к получению культурологического результата, провалилась [1]. Не спасает ситуацию и несистемная, произвольно выстроенная внеурочная деятельность экологической направленности. В настоящее время наибольший вклад в экологическое образование детей вносит дополнительное экологическое образования. Однако охват им школьников, к сожалению, не превышает 6–8 %.

Как преодолеть редукционизм экологического образования и сформировать сложную эколого-ориентированную систему личностных качеств выпускника, включающую внутреннюю нравственно-экологическую позицию личности, экологически ответственное мировоззрение, экологическую картину мира в его единстве, способность к экосистемному мышлению, сформированную эколого-культурную идентичность — то есть инварианты базовой модели экологической культуры личности?

*Целью этого направления исследований научной школы* была разработка механизмов обеспечения целостности, непрерывности и преемственности экологической составляющей ФГОС, которая сегодня раздроблена по учебным предметам и предметным областям всех уровней общего образования, путем придания ей единой мировоззренческой и ценностно-смысловой направленности.

*Теоретическими основаниями исследования служили:* культурологическая теория содержания образования (В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, И. М. Осмоловская); теория вариативного развивающего образования и подходы смысловой педагогики (А. Г. Асмолов, Е. А. Ямбург, В. В. Рубцов, М. В. Кларин), дидактическая аксиоматика (Я. С. Турбовской), теория фреймов (И. Гофман, П. С. Лернер); теории лингвокультурологии и лингвопсихологии, язык дидактических метафор (Д. Лакофф и др.), представления о «сквозном» (транспредметном) содержании образования (М. В. Рыжаков).

*В ходе исследований было определено ядро содержания транспредметной экологизации всех видов деятельности обучающихся,* которое обеспечит единый для всех учебных предметов ценностно-мировоззренческий стержень экологического образования и позволит систематизировать предметный учебный материал на основе социокультурных значений и смыслов экологического императива. Структура ядра релевантна разработанной авторами базовой модели экологической культуры личности и включает язык, ценности, мышление, прин-

ципы деятельности и личностный компонент — самоопределение в экологической культуре и культуротворчество.

*Разработаны этапы проектирования* содержания «сквозной» экологизации образования на основе ее общекультурного ядра [1].

*Допредметный* уровень проектирования на стадии проектирования целей и задач основной образовательной программы образовательной организации выполняет для обучающихся онтологическую функцию (отвечая на вопрос: «что такое окружающий меня мир взаимоотношений человека, общества, производства и природы?»), ориентационную функцию («как в нем жить устойчиво и что такое экологический императив?») и ценностную («какие отношения с окружающей средой, то есть нравственные императивы, необходимы для этого?»).

Декомпозиция целей допредметного уровня предусматривает охват не только всех учебных предметов и предметных областей, но и программ развития универсальных учебных действий (умений) и воспитания — преемственно по уровням обучения, в соответствии с возрастными психологическими возможностями и потребностями обучающихся.

Декомпозиция целей допредметного уровня осуществляется в форме фиксации в основной образовательной программе образовательной организации понятных и узнаваемых на языке *всех* учебных предметов и видов деятельности дидактических метафор — вербальных и графических, которые отражают общенациональные ценности россиян, ценностно-мировоззренческое ядро современной экологической культуры и опираются на базовые архетипические культурные концепты с учетом национального состава обучающихся (этап *аксиоматизации* ядра содержания). Дидактические метафоры призваны выступить смысловым «мостиком» между языком разных учебных предметов; между научным знанием и художественными образами литературы и искусства; между научными и бытовыми понятиями; между разными культурами мультикультурного пространства; между языком детей и взрослых.

Для разработчиков основных образовательных программ и учителей разработана методическая система экологизации содержания образования на основе дидактических метафор, которые реализуют «сквозную» экологизацию образования на основе экологического и нравственных императивов (*«зеленые аксиомы»*). «Зеленая аксиома» формулируется в распределенном виде, на языке, понятном для всех учебных предметов, содержит в себе ключ для «опредмечивания», выступает инструментом выявления в содержании любых учебных предметов скрытых искомым значений экологического императива и осознанной генерации нравственных императивов как личного

руководства к действиям. Такая экологизация содержания образования осуществляется не путем добавления в него новых учебных материалов, а путем выявления в уже имеющемся учебном материале значений ее ценностно-мировоззренческого ядра.

Разработана и апробирована в опытном обучении методическая система «опредмечивания» «зеленых аксиом» (их конкретизации на языке предметного материала) с использованием укрупненной дидактической единицы — фрейма. Такой подход к экологизации предметного содержания не разрушает его структуру, а придает ему новые значения; делает «человекообразным». Фрейм имеет свернутую иерархическую структуру, достаточную степень интегрированности, которая способствует сокращению объема и количества содержательных единиц. Это позволяет устранять второстепенный материал, избегать излишней детализации. Определена структура фрейма экологизации содержания образования: концепт фрейма — культурный концепт как фрагмент культуры, отражающий социокультурное значение экологического императива; топика фрейма — «зеленая аксиома» (принцип поведения на основе экологического императива); логия фрейма — «экологическая линза» (способ выявления в предметном содержании значений экологического императива на основе связей природы, общества и техники; локального и глобального; прошлого, настоящего и будущего); слоты фрейма — разделы, темы разных учебных предметов, явно или имплицитно содержащие социокультурное значение экологического императива.

«Опредмечивание» аксиом содержанием учебных предметов и внеурочной деятельности позволяет в течение всех лет обучения, последовательно, преемственно, целостно, с разных сторон раскрывать значения ценностно-мировоззренческого ядра современной экологической культуры (для устойчивого развития).

Следующим, смыслопорождающим, этапом экологизации содержания образования выступает интеграция результатов «опредмечивания» «зеленых аксиом» на уровне личности в учебных проектах, учебных исследованиях, культуротворческой деятельности. Формируется опыт переноса результатов предметного обучения в жизненные ситуации: опыт рефлексивно-оценочной деятельности и самоидентификации в ценностно-мировоззренческом поле экологической культуры; осознанного применения нравственных императивов при выборе путей решения экологических проблем и самооценке. Это важный этап формирования базовой модели экологической культуры личности обучающегося — его экологической и эколого-культурной грамотности, экологического мышления, картины мира в его единстве, нравственно-экологической позиции личности, принципов

биосферосовместимого поведения в окружающей среде, культурной идентичности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дзятковская Е. Н. Образование для устойчивого развития. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность: монография. М.: Образование и экология, 2015. 328 с.
2. Дзятковская Е. Н. Системный подход к конструированию содержания общего экологического образования: монография. М.: Экология и образование, 2011. 160 с. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://>
3. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Миссия экологического образования // Педагогика. 2020. № 6. С. 68–76.
4. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/?ysclid=l70st1v27w976910090](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/?ysclid=l70st1v27w976910090) (дата обращения: 17.10.2021).
5. Рыжаков М. В. Теоретические основы разработки государственного стандарта общего среднего образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 583 с.

Ермаков Д. С.

Москва, Российский университет дружбы народов

## ФОРСАЙТ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** Современное образование должно иметь опережающий характер, ориентировать на изучение не только прошлого, но и будущего, что особенно важно для достижения целей устойчивого развития. В качестве одной из соответствующих технологий выступает форсайт. Показана целесообразность применения форсайта в образовании для устойчивого развития.

**Ключевые слова:** образование, устойчивое развитие, форсайт, педагоги, учащиеся

В адрес современной системы образования (от дошкольного до послевузовского уровней) зачастую раздаются упреки в том, что изучаемое содержание во многом относится к прошлому. С одной стороны, такое замечание понятно, поскольку педагогический процесс должен быть связан с сегодняшней жизнью обучающихся, более того — готовить их к грядущей жизни (т.е. иметь не догоняющий, а опережающий характер). С другой стороны, возникает вопрос: каким образом можно изучать будущее, которого еще нет?

Особую важность приобретает данная проблема в отношении такого направления, как образование для устойчивого развития (ОУР), призванного изменить образ жизни людей в сторону повышения устойчивости в отношении окружающей среды в ее экологическом, социальном и экономическом аспектах. Сама идея устойчивого развития (УР) базируется на обеспечении потребностей будущих поколений, которые нам сегодня пока еще неизвестны [4].

Тем не менее это не снимает остроты проблем УР, которые требуют неотложного решения, в том числе педагогическими средствами. Таким образом, изучение будущего является важной задачей современного образования, целью которого должно, в частности, стать формирование у молодежи «грамотности будущего».

С методологической точки зрения для этого имеется определенный инструментарий. Как известно, прогнозировать будущее пытались еще пророки, мыслители древности, философы-утописты и т.д. В настоящее время этим занимаются ученые-футурологи [5]. Как отдельная научная область футурология обозначилась после Второй мировой войны. В 1960-х гг. изучение будущего оформилось институционально: появились специализированные исследовательские группы, в частности *RAND Corporation*, *Technological Forecasting and*



*Social Change* (США), *La Prospective* (Франция) и пр. На сегодняшний день футурология — своего рода синтез науки и искусства, призванный расширить горизонты восприятия и мышления, что позволяет определять альтернативные возможности развития будущего при помощи специальных методов.

Следует отметить, что в педагогической сфере футурология представлена пока весьма ограниченно. Изучение будущего, хотя и имеет место (например, составление прогнозов и сценариев, обсуждение и сочинение футуристических произведений, оценка сбываемости пророчеств из прошлого, разработка проектов и пр. [3]), однако находится на периферии современного образования, хотя понимание перспектив могло бы помочь учащимся и преподавателям сформировать конструктивную позицию по отношению к сложным, противоречивым проблемам, в том числе в области УР. Образование, ориентированное на будущее, может быть важным для различных областей, а не только УР, так как это помогает понять, насколько сложным и быстро изменяющимся являются общество, окружающая среда в целом.

В основе такого обучения должны лежать «будущее-ориентированные» виды учебной деятельности, одним из которых, по нашему мнению, является форсайт (англ. *Foresight* — взгляд в будущее) [1]. В рамках форсайта сначала определяется желаемое будущее, а затем — стратегии, программы, проекты, которые связали бы его с настоящим. В отличие от прогнозирования, моделирования, сценарирования, в рамках данного подхода будущее рассматривается как то, что можно изменить, приблизить, направить.

Относительно применения форсайта в образовании можно выделить два направления. Первое — проектирование системы образования в целом (в нашей стране известны, например, форсайт-проекты «Образование-2030», «Детство-2030», «Атлас новых профессий» и т.п.). Второе направление — обучение учащихся, позволяющее им лучше понять связь времен и свое место в настоящем и будущем. В области ОУР нами реализуются оба указанных направления [2]. При участии экспертов проводятся: 1) *STEEP*V-анализ (социальные, технологические, экономические, экологические, политические и ценностные факторы, которые будут оказывать влияние как на систему образования в целом, так и на ОУР в частности); 2) *SWOT*-анализ (сильные и слабые стороны, возможности и угрозы ОУР); 3) составление «дорожной карты» ОУР (тренды, технологии, форматы / социальные практики и «джокеры» / точки бифуркации на ближайшие десять лет). В целом полученные результаты согласуются с ключевыми направлениями развития российского образования

для достижения целей УР, а также направлены на решение основных теоретико-методологических и организационно-практических проблем в области ОУР.

В работе с обучающимися предлагается ответить на ряд вопросов: в каком будущем они хотели бы жить? что нужно сделать, чтобы это будущее стало реальностью? каким они видят свое место в будущем? Анализ ответов показывает, что в целом нынешние школьники, студенты хотели бы счастливого и радостного будущего, чтобы их потомки жили лучше, отмечают, что такие мечты утопичны, но они в них верят и готовы предпринимать практические действия. Будущее зависит от наших усилий, и люди должны начать прежде всего с самих себя. В целом нужно меняться и не бояться перемен. Много и усердно трудиться. Хоть говорят, что «от меня ничего не зависит», многое зависит именно от каждого из нас. Кто-то отмечает, что не определился со своим будущим («нельзя загадывать, потому что не сбудется»), но хочет быть просто обычным человеком, работать, думать, творить, чтобы оставить свой след в жизни. Таким образом, применение форсайта в педагогической практике позволит развивать у педагогов и обучающихся целостное представление об изменениях в обществе, технологиях и окружающей среде, формировать более ответственное и конструктивное отношение к миру и жизни в нем, к нашему общему будущему [4].

*Доклад подготовлен при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00722).*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гапоненко Н. В. Форсайт. Теория. Методология. Опыт. М.: Юнити-Дана, 2012. 238 с.
2. Ермаков Д. С., Ермаков А. С., Колесова Е. В. О применении форсайта в образовании для устойчивого развития // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 4. С. 55–64.
3. Кутьев В. О. Опыт изучения проблем будущего в современной школе // Педагогика. 2006. № 8. С. 112–120.
4. Наше общее будущее: доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию. М.: Прогресс, 1989. 371 с.
5. Bell W. Foundations of futures studies. History, purposes, and knowledge. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1997. Vol. 1. 404 p.

### 3. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Вартанова Е. Л.*

*Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова*

*Карев Б. А.*

*Владивосток, Дальневосточный федеральный университет*

#### МЕДИАСРЕДА КАК ЧАСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Аннотация.** *Анализируются актуальные аспекты содержания общего среднего образования в условиях активного развития цифровой медиасреды. Ставится вопрос о возможности усвоения нравственных категорий школьниками в рамках программ по медиаобразованию наряду с усвоением технологических и аналитических навыков понимания медиа, необходимых современному человеку.*

**Ключевые слова:** *медиаобразование, «разорванная коммуникация», нравственная категория*

Цифровизация и медиатизация общества и системы общего образования как его части приводят к существенному расширению образовательной инфраструктуры не только за счет внедрения новых форматов и подходов, но и за счет использования школьниками новых цифровых платформ и сервисов, позволяющих осуществлять коммуникационное взаимодействие и обмен знаниями как в рамках учебного процесса, так и вне его в повседневной жизни [1].

Медиакоммуникационная среда, в которую вовлечены современные школьники, предлагает поистине уникальные и безграничные возможности для удовлетворения их потребностей к саморазвитию и познавательных интересов. Очевиден положительный вклад медиакоммуникационных инициатив и практик «цифровой молодежи» в социальное благополучие личности и общества. Наряду с удовлетворением потребностей детей в информации и развлечении современные актуальные исследования в области наук об образовании выявляют заметную роль медиапотребления в таких процессах развития личности, как самореализация, социализация, самопрезентация, то есть в реализации потребностей, связанных с социопсихологическим поведением личности [3; 4]. Очевидно, что современное благополучие личности невозможно без ее интеграции в медиасреду и получения преимуществ (конкурентоспособности) от использования цифровых

медиа. Для детей, родившихся в последнее десятилетие, цифровая медиасреда стала практически местом обитания, формируя устойчивые привычки развлечения, коммуникации, получения информации и услуг. Все это дает основания называть молодежь «цифровой» [3].

Однако медиасреда представляет для молодых людей множество опасностей и угроз. Наряду с профессионалами — журналистами и редакциями СМИ, создающими достоверное актуальное содержание общественно-политического характера, с представителями креативных индустрий, являющихся авторами фильмов, сериалов, музыки, игр, огромную роль в медиапространстве начали играть «новые профессионалы» — блогеры, инфлюенсеры, даже аудитория. В результате меняются не только содержание, формы, качество медиатекстов, но и воздействия, которые оказывают медиатексты на молодежную аудиторию, прежде всего школьников. Огромный вред для детей представляют нарушение их информационной безопасности (в том числе фейки), дискриминационное поведение в их отношении (кибербуллинг, язык вражды, «культура исключения»).

С появлением интернета учеными также фиксируется появление феномена «разорванной коммуникации», приводящего к появлению разных культур, ценностей у представителей разных социальных слоев, регионов и особенно поколений [2].

Социальная коммуникация сегодня — это не прежде цельное пространство общения, но многокомпонентная и конфронтационная среда, сформированная различными и противоречащими друг другу цифровыми медиакультурами аудитории. «Разорванная» коммуникация — это не только проблема коммуникации представителей разных поколений, но новая социокультурная угроза коммуникационной стабильности общества, его устоявшимся социальным структурам, практикам человеческой жизни с эффективными коммуникативными действиями.

Именно поэтому особую актуальность приобретает вопрос о повышении медиаграмотности современного человека. Медиаобразование, понимаемое как программы формирования медиаграмотности, призвано сформировать у аудитории, прежде всего молодой ее части, понимание цифровых медиа, выступающих сегодня неотъемлемым институтом общественной жизни, повседневной профессиональной деятельности и свободного времени. Цель медиаобразования в России — формирование у молодежи доверия и вместе с тем критического отношения к медиа и одновременно превращение молодых людей в творческих пользователей СМИ. Очевидно, что медиаграмотный человек способен отличить субъектов медиасреды друг от друга, так же как их сверхзадачи, целеполагания, особенности производимого

ими контента и эффекты, к которым приводит их функционирование.

Медиаобразование приобретает особую важность еще и потому, что в современном обществе родители все меньше могут технологически контролировать доступ детей к цифровым медиа — телевидению, радио, интернету, компьютерным играм. Медиаграмотность ребенка становится задачей не только семейного, но и школьного воспитания.

Анализировать новости, аналитические материалы СМИ и социальных сетей — задача каждого критически мыслящего гражданина. Коммуникация с помощью мобильного телефона, прослушивание музыки, просмотр художественного фильма — все это сегодня формирует информационные и мотивационные поля ребенка. Ключевую роль в процессе медиаобразования может и должна играть школа. Учителям сегодня необходимо понимать природу и особенности функционирования и воздействия медиа, социальных сетей, уметь использовать медиатехнологии в соответствии с принципами информационной безопасности и духовно-нравственными ценностями для того, чтобы сформировать критическое мышление школьников, их умение жить в цифровой медиасреде как основе современного социума.

Традиции, обычаи, мораль, нравственность, религия, общечеловеческие ценности, нормы права и т.д. — все это принципы социальных отношений (регуляторы поведения человека), в определенной мере целевые ориентиры (культурные маяки) воспитания, связанные с конкретным историческим этапом развития социума.

Возникает проблема аксиологического баланса в части формирования у школьников стойких убеждений как устойчивых приоритетов нравственного выбора (поведения и поступков). Каждая нравственная категория, используемая как цель воспитания, может быть выражена в форме целостности, включающей составляющие, характеризующие как положительные ее аспекты, так и отрицательные (антиподы). На основе осмысления и адекватного принятия этих составляющих характеристик человек осуществляет выбор целей своего поведения. Принимая во внимание, что стратегическая цель не может быть реализована в полной мере, можно предложить механизмы ее декомпозиции в оперативный, а затем тактический уровень. Итак, каждый позитив и антипод, входящий в состав нравственной категории, становится регулятором поведения, пройдя через три этапа усвоения: информационный, мотивационный и операционный. Медиаобразование неразрывно связано с усвоением в рамках информационного этапа смысловой характеристики нравственной категории как духовно-нравственной ценности. В контексте кибербезопасности и вызовов цифровой медиасреды это особенно актуально.

Программы медиаобразования, таким образом, могут не только сформировать технологические и аналитические навыки использования и осмысления медиа, но и стать составной частью информационно-методического этапа усвоения нравственных категорий как культурно-ценностных приоритетов России в XXI веке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вартанова Е. Л.* Теория медиа: отечественный дискурс. М.: Факультет журналистики МГУ, Издательство Московского университета, 2019. 224 с.
2. Информационная и психологическая безопасность в СМИ. В 2-х т. Т. 2: Феномен «разорванной коммуникации»: сб. статей / под ред. Я.Н. Засурского, Ю.П. Зинченко, Л.В. Матвеевой и др. М.: Аспект Пресс, 2008. 399 с.
3. Медиапотребление «цифровой молодежи» в России: монография / под ред. Д.В. Дунаса. М.: Факультет журналистики МГУ, Издательство Московского университета, 2021. 404 с.
4. *Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 374 с.

*Желтухина М. Р.*

*Волгоград, Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет  
Москва, Московский городской педагогиче-  
ский университет*

## СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОЦИУМА: РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПАРАДИГМЕ

***Аннотация.** Раскрываются проблемы, связанные с формированием научно-исследовательской компетенции учащихся и студентов в междисциплинарной парадигме обучения и воспитания в современной цифровой среде. Установлено, что формирование и развитие научно-исследовательской компетенции, базирующейся на игровых AR-технологиях, эффективны для ее внедрения в междисциплинарную проектно-ориентированную деятельность школьников и студентов.*

***Ключевые слова:** научно-исследовательская компетенция, компетентностный подход, цифровая дидактика, региональное культурно-историческое наследие, AR-среда, игровые образовательные технологии, междисциплинарный образовательный ресурс*

Современная цифровая среда предлагает новые условия для обучения и воспитания современного ребенка. Одной из проблем видится проблема формирования и развития научно-исследовательской компетенции учащихся и студентов [2; 4; 5]. Актуальность работы обусловлена неизученностью и необходимостью внедрения разных направлений исследовательской деятельности в междисциплинарные образовательные программы средней и высшей школы. Особую актуальность приобретает проблема организации и реализации исследовательской и проектной деятельности во время и после занятий в школе и вузе. Организация исследовательской деятельности в школе и вузе — сложная задача, требующая серьезных усилий современного педагога в разных предметных сферах профессиональной деятельности. Имеющиеся частные решения, привязанные к конкретной дисциплине, например к краеведению, истории и культуре родного края, требуют дальнейшей разработки с использованием новых технологий. Основная научная проблема состоит в разработке междисциплинарной проектно-ориентированной образовательной модели формирования исследовательской компетенции с применением технологий краеведческого обучения, информационно-коммуникационных и цифровых игровых технологий. Создание совместного IT-продукта в виде игрового мобильного приложения являет собой

не только акт совместного научного творчества, но и результат эффективного формирования научно-исследовательской компетенции с применением инновационных образовательных технологий в рамках современных траекторий образования. Цель исследования заключается в изучении возможностей развития научно-исследовательской компетенции в рамках современных образовательных траекторий.

Методы исследования, которые предлагается использовать, базируются на компетентностном подходе, применяемом в цифровой дидактике. Используемые теоретические и методологические подходы к решению задач формирования научно-исследовательской компетенции основаны на постситуационном анализе результатов поликультурного взаимодействия обучающихся с социумом на разных уровнях образования и направлены на оперативный учет персональных особенностей каждого участника образовательного процесса, его реакции на предлагаемые обстоятельства и состояние окружения. Анализ российских и зарубежных научных педагогических концепций геймификации, онлайн-обучения позволяет выявить основные образовательные тенденции в условиях цифровизации социума. Применение сценарного метода проектов и контент-анализа, а также теории пространств знаний (Knowledge Space Theory) позволяет описывать образовательные ресурсы и строить исследовательские сценарии. В основе методологической составляющей нового федерального образовательного стандарта находится деятельностный подход, который позволяет акцентировать основные результаты обучения и создать оптимальные универсальные учебные действия: 1) личностные (саморазвитие, саморегуляция, самоконтроль и самооценка: осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов), 2) регулятивные (управление своей учебно-познавательной деятельностью), 3) познавательные (моделирование, работа с информацией, выбор наиболее эффективных способов решения задач, реализация способов познания окружающего мира и совокупности операций по обработке, систематизации, обобщении и использовании полученной информации), 4) коммуникативные (осуществление коммуникативной деятельности: правила общения, речевая деятельность в устной и в письменной формах) [1, с. 3; 3, с. 367].

Глобализация и тотальная информатизация современного социума и образования требуют новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса, к формированию новых качеств в социообразовательном портрете выпускника школы/вуза, который должен быть подготовленным к профессиональной деятельности, разносторонне развитым, способным самостоятельно генерировать идеи, принимать решения, инициативно предлагать оптимальные



ходы развития ситуаций, предлагать проекты и осуществлять их индивидуально и в команде и др. Особую актуальность приобретает проблема организации и реализации исследовательской и проектной деятельности во время и после занятий в школе и вузе. Перспективные и уже используемые игровые образовательные технологии, которые предлагается изучать и внедрять в междисциплинарную проектно-ориентированную деятельность школьников и студентов, базируются на игровых AR-технологиях для повышения мотивации обучающихся, раскрытия их творческих, коммуникативных и организаторских способностей, пробуждения интереса к занятию исследовательской деятельностью в школе и вузе с целью формирования исследовательских кадров в Российской Федерации. Современные ИТ существенно расширяют возможности для обеспечения вовлеченности школьников и студентов в исследовательскую деятельность, а реализация проектов, в т.ч. междисциплинарного характера, в интеграции совместной работы представителей разных уровней образования способствует социализации обучающихся, их готовности к дальнейшей самостоятельной исследовательской и проектной деятельности, развитию их социальных и профессиональных навыков и умений для повышения их качества жизни и обеспечения социально-экономического благополучия государства. Изучение регионального культурно-исторического наследия в рамках исследовательской и проектной деятельности школьников и студентов позволяет обучающимся приобщаться к истории и культуре России, родного края, воспитывает чувства патриотизма и гражданственности. Существующие теоретические и методологические подходы к решению задач формирования научно-исследовательской компетенции основаны на постситуационном анализе результатов поликультурного взаимодействия обучающихся с социумом на разных уровнях образования, направлены на оперативный учет персональных особенностей каждого участника образовательного процесса, его реакции на предлагаемые обстоятельства и состояние окружения. Создание совместного ИТ-продукта в виде игрового мобильного приложения является собой не только акт совместного научного творчества, но и результат эффективности формирования исследовательской компетенции с применением инновационных образовательных технологий. Сказанное объясняет назревшую необходимость решения всей совокупности новых, диалектически возникающих сложных теоретических или практических вопросов, противоречащих существующим знаниям или прикладным методикам в гуманитарных и технических науках, путем междисциплинарных комплексных научных исследований.

Сохранение культурно-исторического наследия как средства на-

циональной самоидентификации, эффективного образовательного и воспитательного ресурса представляет собой основную цель культурно-исторического дискурса [4]. Разработка новых междисциплинарных технологий для его регионального исследования служит инструментом популяризации культурно-исторического интеллектуального потенциала региона и патриотического воспитания, а также вносит вклад в формирование имиджа региона и способствует повышению интереса к нему со стороны местного населения и жителей других российских и зарубежных регионов. Бурное развитие информационных технологий последних лет порождает интерес адресата к игровым и интерактивным формам представления культурного потенциала. Житель региона или турист в игре становится непосредственным участником культурно-дискурсивного процесса, наблюдает события и явления изнутри, приобретает новый опыт, ощущает свою причастность, создается эффект присутствия, отображается связь между реальным и виртуальным миром. Это привлекает адресата, активизирует его внимание и восприимчивость к информационной составляющей. Управление объектами AR, перемещение их, поворачивание, изменение масштаба, рассмотрение с разных сторон дают возможность развитию пространственного мышления, более полному и глубокому восприятию изучаемого предмета и его активизации. *Концепция развития научно-исследовательских навыков современной молодежи в рамках изучения культурно-исторического наследия региона* [4; 5] реализуется в игровой среде, которая может включать набор AR-игр, каждая из которых посвящена исследованию одной группы объектов, объединенных выбранным историческим персонажем. Создание AR-игр включает разработку игрового сценария и реализацию игры. Разработка контента и реализация игры также могут выполняться самими школьниками и студентами в рамках школьных и вузовских дисциплин, связанных с изучением программирования, а также во внеурочной деятельности. Для поддержки создания AR-игр имеется специализированная система управления контентом с элементами AR. Система реализует технологию разработки AR-игр на основе шаблонов (*pattern-based development technology*), что существенно снижает требования к квалификации создателя игры. Процесс исследования объединяет *этапы*: 1) разработка игрового сценария с элементами AR, 2) разработка AR-игры, 3) изучение культурно-исторического наследия региона в игровой AR-среде.

Итак, предлагаемые методологические основы концепции исследования культурно-исторического наследия в игровой AR-среде через развитие научно-исследовательской компетенции помогут школьникам и студентам сопоставлять обстоятельства жизни людей

в прошлом и настоящем, находить и изучать причинно-следственные связи и идентифицировать себя как носителей культурного наследия региона, которое им оставили предшественники, и ощущать свою причастность к его сохранению и развитию, тем самым способствовать углублению представлений молодого поколения о формировании имиджа региона с помощью цифровых технологий в процессе формирования и развития научно-исследовательской компетенции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2011. 284 с.
2. Желтухина М. Р., Малыгина Л. Е. Принципы игровых AR-технологий: геймификация и телевизионный промодискурс // Когнитивные исследования языка. 2019. Вып. XXXVI. Понимание. Интерпретация. Когнитивное моделирование: сб. трудов к 70-летию В. З. Демьянкова. С. 371–378.
3. Пустовит Е. А. Теоретические основы формирования учебно-исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 365–369.
4. Шабалина О. А., Желтухина М. Р., Тимофеев Г. А. Методологические основы концепции исследования культурно-исторического наследия региона в игровой AR-среде // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 7 (140). С. 114–119.
5. Shabalina O., Timofeev G., Davtian A., et al. Investigating regional heritage through the development and playing of AR-games // Proceedings of the European Conference on Games-based Learning. 2019. Vol. 1. P. 631–638. DOI: <http://doi.org/10.34190/GBL.19.030> ISSN: 2049–0992.

Хеннер Е. К.

Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет

## О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Формирование профессионального самоопределения школьников является актуальной проблемой. Большинство выпускников школ, номинально ориентированных на определенные профессии, зачастую недостаточно их себе представляют, в силу чего делают выбор, не соответствующий реальному содержанию этих профессий, а также своим интересам и возможностям, что сказывается и на последующей учебе, и на профессиональной карьере. Цифровизация образования открывает новые возможности для педагогического сопровождения формирования профессионального самоопределения учащихся.*

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, педагогическое сопровождение, цифровизация образования*

Профессиональное самоопределение школьников и студентов есть активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические основания и результат этого процесса, а также процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности [1].

В настоящее время профессиональное самоопределение старшеклассников к моменту окончания школы является более чем актуальным. Большинство выпускников школ, номинально ориентированных на определенные профессии, и даже студентов младших курсов, уже поступивших на ведущие к этим профессиям направления или специальности профессионального образования, зачастую недостаточно их себе представляют, в силу чего делают выбор, не соответствующий реальному содержанию этих профессий, а также своим интересам и возможностям, что сказывается и на последующей учебе, и на профессиональной карьере.

Состоявшееся профессиональное самоопределение старшеклассников, включающее осведомленность о мире профессий, на которые конкретный выпускник общеобразовательной школы ориентирован, способах освоения этих профессий, путях к ним через профессиональное образование, в наибольшей степени способствует формированию мотивации к последующему уровню образования. Такая мотивация является фактором, который значит не меньше, чем полученные

в школе знания, навыки и компетенции.

В настоящее время школа недостаточно справляется с профориентацией учащихся. Это связано с искаженными представлениями об общественных ценностях, коммерциализацией образования, ЕГЭ и другими факторами [3; 4]. Общими проблемами, не зависящими от конкретного пула профессий, сдерживающими профессиональное самоопределение старшеклассников, являются:

- отсутствие понимания реального содержания профессий, к которым тяготеют учащиеся, и трудовых функций, лежащих в основе этих профессий;
- недостаточное понимание связей между направлениями/специальностями высшего образования и соответствующими профессиями.

Отметим также, что недостаточному уровню профессионального самоопределения учащихся способствует фактическая невозможность для многих из них получить предусмотренную законом углубленную подготовку по предметам, ведущим к интересующим их профессиям.

Указанные проблемы в сочетании с чрезвычайно затрудненной для студентов российских вузов сменой направления или специальности подготовки приводят к разочарованию в выборе профессии, снижению заинтересованности в учебе, ее прекращению. В связи с этим отметим, что профессиональное самоопределение учащихся продолжается и на этапе «студенческой юности». Это связано как с недостаточной сформированностью профессионального выбора в школьный период, так и характером бакалавриатской подготовки, которую проходит в вузе большинство студентов, не предусматривающей ориентированности на конкретную профессию.

Один из важнейших механизмов, используемых для решения проблемы формирования профессионального самоопределения учащихся, — педагогическое сопровождение. Оно является, согласно многим отечественным и зарубежным исследованиям (см., например, работы [3; 5]), весьма значимым фактором из числа тех, которые определяют профессиональное самоопределение учащихся. Данное утверждение может показаться противоречащим факту доступности для современной молодежи огромных информационных ресурсов, из которых кажется возможным самостоятельно, без посторонней помощи, извлекать информацию о разного рода профессиях. Однако такое изобилие информации имеет и негативные последствия для молодых людей, которые, в силу ограниченной способности к анализу информации и житейского опыта, затрудняются определить достоверность, адекватность и актуальность этой информации. На это накладываются и многократно отмечавшиеся в психолого-пе-

дагогической литературе особенности отношения с информацией «поколения зуммеров», рожденных в XXI веке, характеризующиеся, в частности, стремлением к мгновенному поверхностному удовлетворению информационных потребностей и склонностью считать познавательной деятельностью беглый поиск и сбор информации. Уже хотя бы в силу этих причин педагогическое сопровождение процесса формирования профессионального самоопределения остается актуальным.

В условиях цифровизации образования перед педагогическим сопровождением профессионального самоопределения учащихся открываются возможности, которые ранее были недоступны как учителям, так и учащимся. Эти возможности связаны, с одной стороны, с наличием огромных массивов оцифрованной информации о профессиях, представленной в текстовых, графических, аудио- и видеоформатах, с возможностью доступа к этим ресурсам независимо от географического местонахождения учителей и учащихся, с наличием и в основном доступностью инструментов, реализующих цифровые технологии обработки информации. Важно и то, что кроме доступа к оцифрованной информации цифровые технологии в принципе позволяют учащимся дистанционно встречаться с носителями различных профессий в режиме реального времени.

Автором разработана и опробована на практике система педагогического сопровождения профессионального самоопределения в сфере ИТ-профессий как старшеклассников в процессе изучения предмета «Информатика», так и студентов первого курса университета при прохождении дисциплины «Введение в ИТ-специальности», подробно описанная в работе [2]. Предложенная система обладает достаточным уровнем общности для перенесения на другие предметные области.

Наиболее эффективным и систематизированным способом решения обсуждаемой проблемы может стать включение в предметы, изучаемые в старших классах на углубленном уровне, специальных модулей предпрофессиональной подготовки. В идеале учащимся должно быть доступно много таких модулей — по выбору, в соответствии с их интересами. Один из вариантов такого модуля спроектирован и в течение нескольких лет апробирован автором на первом курсе двух направлений ИТ-подготовки в Пермском университете, издано учебное пособие. Опросы студентов, только что поступивших в университет (с высокими, как правило, баллами ЕГЭ по информатике), показывают, что они мало представляют себе реальное содержание ИТ-профессий.

Модуль предпрофессиональной подготовки включает два основных раздела:

1) Описание профессий определенной укрупненной группы (врач, инженер, учитель, ИТ-специалист и т.д.).

2) Описание видов профессионального образования, ведущего к профессиям этой группы.

Пути ознакомления учащихся с профессиями и видами образования в рамках модуля таковы:

А. ознакомление с профессиями на уровне описания содержания профессиональной деятельности и обобщенных трудовых функций носителей профессий (основной источник — профессиональные стандарты);

Б. ознакомление с видами высшего и среднего профессионального образования, увязкой их направлений и специальностей с ИТ-профессиями (основные источники — образовательные стандарты, образовательные программы ведущих вузов);

В. онлайн-встречи с представителями профессий с возможностью задавать им вопросы;

Г. использование ресурсов интернета (например, сайта «Профгид», сайтов вузов, видеохостинга YouTube и других), включающих рассказы носителей соответствующих профессий. При этом необходим предварительный отбор материалов, поскольку среди них есть совершенно неприемлемые с точки зрения этики, лексики и др.;

Д. подготовка учащимися рефератов о конкретных профессиях по схеме, предложенной учителем.

Отметим, что в такой работе подразумевается активное использование цифровых технологий как учащимися, так и теми, кто реализует педагогическое сопровождение процесса в тесном сотрудничестве с учащимися.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
2. Хеннер Е. К. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников на ИТ-профессии // Образование и наука. 2021. № 23 (8). С. 37–60. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-8-37-60.
3. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение учащихся: проблемы и решения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 118–122.
4. Шафранов-Куцев Г. Ф. Современные вызовы и реальность профориентационной деятельности в системе «школа — вуз — рынок труда» // Социологические исследования. 2015. № 1. С. 120–128.
5. Long R., Hubble S., Loft P. Careers guidance in schools, colleges and universities // House of Commons Library. 2020. No. 07236. P. 1–24 [Электронный ресурс]. URL: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-7236/> (дата обращения: 25.10.2021).

**Хворостов Д. А.**

Орел, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева  
Москва, Московский педагогический государственный университет

## ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА

**Аннотация.** Созданный при ФГБОУ ВО «ОГУ им. И. С. Тургенева» образовательно-производственный центр дизайна среды и графического дизайна может объединить членов творческих союзов: Союза дизайнеров России, Союза художников России, Союза архитекторов России, Союза писателей России, Союза театральных деятелей России, Союза фотохудожников России, предпринимателей, производителей, и привлечь их к сотрудничеству с университетом и дальнейшему трудоустройству выпускников образовательной программы.

**Ключевые слова:** виды дизайна, жанры изобразительного искусства, дистанционная цифровая образовательная среда, междисциплинарные и межфакультетские проекты

Цель образовательной программы: продолжить образовательную программу магистратуры с полным жизненным циклом, объединяющую все виды дизайна и жанры изобразительного искусства в очной и дистанционной форме. Уникальность образовательной программы: возможность объединить все виды дизайна и жанры изобразительного искусства, изучаемые в ФГБОУ ВО «ОГУ им. И. С. Тургенева» и существующие в Орловском регионе, в единый образовательно-производственный центр; участие студентов и преподавателей, занятых в реализации образовательной программы, в благоустройстве городской среды города Орла и средовых объектов Орловской области, в научных и творческих конференциях, конкурсах, выставках в России и за рубежом очно и дистанционно; развитие коммуникационного дизайна, инфографики.

Отметим особенности работы по привлечению талантливой молодежи к освоению образовательной программы:

- обучение современным востребованным профессиональным компьютерным программам и дизайн-технологиям;
- научное, творческое и профессиональное общение с российскими и зарубежными студентами-дизайнерами и профессиональными дизайнерами очно и дистанционно;
- участие в региональных, всероссийских и международных про-



- профессиональных конкурсах, выставках и фестивалях дизайна;
- возможность заявить о себе с профессиональной стороны, найти работодателей, инвесторов;
- пропаганда образовательной среды ОГУ имени И. С. Тургенева;
- участие в выставках и конкурсах плаката, книжной и компьютерной графики, проектах по благоустройству города Орла и Орловской области.

Предложения по модернизации технологий организации образовательного процесса;

- создание обучающих онлайн-курсов по проектированию и дизайну;
- создание Центра дистанционного консультирования по проектированию и дизайну для учителей общеобразовательных школ, педагогов дополнительного образования и преподавателей СПО;
- создание курсов повышения квалификации по компьютерным технологиям для учителей общеобразовательных школ, педагогов дополнительного образования, преподавателей СПО, всех желающих;
- создание дистанционной цифровой образовательной среды: ОГУ им. И. С. Тургенева — МПГУ — МАРХИ — ВШСД — РАО — ЧГПУ им. И. Я. Яковлева — ТоГУ — АмГУ — Китайско-Российская академия современного искусства и дизайна — КФУ им. В. И. Вернадского и другие вузы, в которых есть факультеты и кафедры дизайна (в Санкт-Петербурге, Новосибирске, Томске, Екатеринбурге, Краснодаре, Карачаевске, Курске, Донецке (ДНР), Биробиджане, Майкопе, Казахстане);
- создание творческих групп студентов под руководством преподавателей для практической реализации заказов по проектированию и дизайну;
- создание творческой лаборатории по дизайну: дизайнеры среды — графические дизайнеры;
- выполнение междисциплинарных и межфакультетских проектов: дизайнеры среды — графический дизайн — декоративно-прикладное искусство — художественное проектирование швейных изделий — история — архитектура.

При этом: кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений — ландшафтный дизайн; кафедра химии — современные отделочные материалы в строительстве и дизайне; кафедра английского языка — разработка курса освоения программ 3D studio MAX, V-Ray, Corona Renderer (родной язык компьютерных программ — английский); исторический факультет — консультирование в трехмерной реконструкции исторических объектов города Орла и Орловской области;

выполнение проектных заданий по заказу Администрации Орловской области и города Орла с полным жизненным циклом: выполнение проекта — архитектурное и инженерное сопровождение — авторский надзор за исполнением.

Примеры:

- разработка вариантов проекта установки бюстов-памятников Героев Российской Федерации Александра Рязанцева и Алексея Скворцова на бульваре Победы в городе Орле. Бюсты установили по нашему итоговому проекту 2 марта 2020 года;
- разработка вариантов проекта установки памятника выдающемуся теоретику космонавтики Ю.В. Конратюку. Памятник находится на территории Кривцовского мемориала Болховского района Орловской области. Памятник открыт губернатором Орловской области А. Е. Клычковым 11 апреля 2019 года.

Партнеры ОГУ им. И. С. Тургенева по организации практики и трудоустройству выпускников:

- Научный совет по виртуальной реальности при отделении общего среднего образования РАО;
- Союз дизайнеров России;
- Союз художников России;
- Ассоциация искусствоведов России;
- дизайнерские, проектные студии и бюро городов Орла, Москвы, Санкт-Петербурга;
- студии керамической плитки города Орла: «Сквирел», «Плитка на Наугорском», «Керама Марацци»;
- ООО «Проектно-строительная организация „Северэлитстрой“».
- частные мебельные производства;
- частные кузницы;
- частные витражные мастерские.

Механизмы повышения привлекательности образовательной программы на рынке образовательных услуг:

- курсы по компьютерным технологиям, проектированию и дизайну;
- фестиваль дизайна на базе ФГБОУ ВО «ОГУ им. И. С. Тургенева» (всероссийский, международный). Пример: международный фестиваль дизайна «АртПространствоАмур» в Благовещенске на базе кафедры дизайна АмГУ;
- серия телевизионных передач об обучении по образовательной программе;
- трансляция по местному телевидению мастер-классов преподавателей, задействованных в реализации образовательной программы;

- журнал (газета) по искусству и дизайну;
- выставки курсовых и дипломных проектов;
- интернет-выставки курсовых и дипломных проектов;
- создание конкурса студенческих проектов «Лучший дизайнер ОГУ им. И. С. Тургенева» («Лучший молодой дизайнер города Орла»).

Созданный при ФГБОУ ВО «ОГУ им. И. С. Тургенева» образовательно-производственный центр дизайна среды может объединить членов творческих союзов: Союза дизайнеров России, Союза художников России, Союза архитекторов России, Союза писателей России, Союза театральных деятелей России, Союза фотохудожников России, предпринимателей, производителей, и привлечь их к сотрудничеству с университетом и дальнейшему трудоустройству выпускников образовательной программы [1; 2; 3].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хворостов Д. А. Значение ролевой профессионально-ориентированной игры в подготовке студентов направления подготовки «Дизайн» // Информационные и коммуникационные технологии в системе художественно-графического образования (школа-вуз): сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. (29.04.2020). М.: ФГБОУ ВО МПГУ, 2020. С. 140–145.
2. Хворостов Д. А. Трехмерные компьютерные технологии в методике обучения и профессиональной подготовки дизайнера // Новые вызовы художественного образования в условиях цифрового социума. Горизонты и риски: сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. (27.05.2020). М.: ФГБОУ ВО МПГУ, 2020. С. 191–195.
3. Хворостов Д. А., Горбунова Г. А., Савельев К. Н. и др. Курс «Историко-художественное краеведение» в формировании гражданской идентичности у студентов российских вузов // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 204–218.

#### 4. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Дунас Д. В.*

*Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова*

##### ПРОЦЕСС МЕДИАСОЦИАЛИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ: СТРУКТУРА И ЭФФЕКТЫ

***Аннотация.** Ставится вопрос о медиасоциализации как актуальной форме социализации современной личности в условиях широкого распространения медиакоммуникационных технологий в обществе и глубокого проникновения практик медиапотребления в повседневную жизнь.*

***Ключевые слова:** медиа, социализация, «цифровая молодежь»*

Медиакоммуникационная среда и практики молодежи в ней становятся предметом широко распространенных дискуссий, поскольку и в обществе, и в академическом сообществе отсутствует однозначное понимание производимых эффектов как исключительно положительных или негативных. Очевидно то, что цифровая медиасреда конкурирует за первенство вместе со средой социальной реальности. Социальные процессы, через которые новые члены общества обретают понимание социальных норм и ценностей и достигают отчетливого чувства самости, — социализация — происходят не только в условиях социальной реальности, но и в условиях медиареальности. Это особенно верно для представителей «цифровой молодежи». Социализация традиционно связывается с усвоением личностью навыков и умений, соответствующих культуре общества. Если же говорить о медиасоциализации, то речь идет о медиакультуре, формируемой в результате полисубъектных отношений различных игроков медиaprостранства, но прежде всего активной аудиторией медиа в результате взаимодействий в интернет-сообществах.

Медиа всегда рассматривались как важный инструмент социализации личности, однако в рамках процесса вторичной социализации. Сегодня возможно говорить о том, что медиа становятся агентом первичной социализации ребенка и конкурируют наравне с семьей, сверстниками и школой за это право. Медиа сегодня — это не просто тексты, которые могут влиять на мнения, установки, способы поведения. Главная особенность современной природы медиа — это их сетевая структура, коммуникационная инфраструктура [1], то есть возможность организовывать виртуальные взаимодействия при

помощи чатов, блогов, постов, комментариев по принципу реальных интеракций в обществе.

Ключевой особенностью социализации в медиа является то, что в результате нее не только передаются социальные нормы и ценности, но формируются новые — адекватные медиасреде и ее агентам. Нормативный подход, принятый большинством социологов, предполагает, что предпочтения людей в отношении медиа являются «экзогенными», то есть мотивация выбора медиа возникает из факторов, находящихся за пределами медиасреды. Однако сегодня предпочтения возникают внутри системы, поскольку пользователь воспринимает социальную реальность и виртуальную реальность в единстве. Медиапользователи — это агенты, рекурсивно использующие медиаресурсы. Они воспроизводят и изменяют среду и таким образом являются авторами многих непреднамеренных последствий.

Как показали результаты проведенного исследования, главными реализованными потребностями молодежи в процессе медиапотребления становятся социализация и самоактуализация [2]. Связанные с необходимостью социализации и самореализации мотивы приоритетны для молодежной аудитории еще и потому, что в медиасреде они достигаются легче, чем в условиях социальной реальности. Молодежь использует медиа для реализации потребности в социализации, прежде всего за счет коммуникации в социальных сетях и информирования о событиях в жизни членов сообщества; в самоактуализации в основном за счет производства единиц собственного контента и его распространения в социальных сетях. Потребность в социализации реализуется комплексно: за счет информирования пользователя социальной сети о событиях в жизни интересного ему окружения (как реальных людей ближнего круга, так и незнакомых); за счет одобрения и распространения производимого ими контента; за счет опосредованной межличностной коммуникации; за счет получения одобрения производимого пользователем контента; за счет встраивания в систему цифровых общественных отношений в широком смысле и др.

В результате реализуется процесс медиасоциализации как гибридной формы социализации современного человека, которая происходит при участии технологий и в медиасреде, но освоение которой важно для социальных взаимодействий как в медиапространстве, так и в социальной реальности. Агентами медиасоциализации выступают существующие как в физическом, так и в медиапространстве значимые другие (френды, блогеры, инфлюенсеры и др.).

Медиасоциализация подразумевает, что, кроме традиционных институтов социализации, в социальную жизнь и сам процесс со-

циализации современной молодежи активно вторгается еще один институт — медиа, в рамках которого молодежь приобретает опыт взаимодействия как с самими медиа, так и с другими медиапользователями, а также навыки взаимодействий в новом типе социокультурной среды — цифровой медиакультуре.

Процесс социализации цифровой молодежи неразрывно связан с процессом самоактуализации. При активной работе с медиаконтентом, его создании и распространении, при взаимодействии и общении с членами медиасообществ пользователь получает одобрение своим действиям, что способствует его самоактуализации. Таким образом, успешная медиасоциализация закладывает фундамент медиасамостоятельности как процесса реализации личностью различных аспектов, приносящих удовлетворение от жизни.

Давно прошли те времена, когда несколько газет или телеканалов контролировали общественную сферу. Сегодня даже не приверженность какому-либо типу медиа определяет вектор медиасоциализации, а тип сообщества или медиакультуры, к которой принадлежит пользователь. Именно эта культура жестче любых «сторожевых псов» и гейткиперов отсекает контент, не согласующийся с ценностями группы. «Культура исключения» формирует «новую этику» и «новую нормальность», интегрирующие неоднозначные, многомерные и противоречивые вопросы общественного развития. Именно под влияние «новой этики», формируемой цифровой медиакulturой, и попадает «цифровая молодежь». В результате одной из существенных проблем цифрового будущего является публичная сфера, сформированная по принципу культуры исключения, превращенная в «эхо-камеры» с идеологически приятными новостями, окружением и развлечениями, сформированными глобальными медиаплатформами в соответствии с мировоззренческими установками совокупности дискурсов, а не в национальных интересах российского государства.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вартанова Е. Л.* Теория медиа: отечественный дискурс. М.: Факультет журналистики МГУ; Издательство Московского университета, 2019. 224 с.
2. *Медиапотребление «цифровой молодежи» в России: монография / под ред. Д. В. Дунаса.* М.: Факультет журналистики МГУ, Издательство Московского университета, 2021. 406 с.

Смолянинова О. Г.  
Красноярск, Сибирский федеральный  
университет

## МЕДИАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ И УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Приводится анализ состояния и перспектив развития теории и практики профилактики и урегулирования конфликтов в образовательных организациях средствами медиации. Обозначены ключевые проблемы и возможные векторы реализации научных исследований по развитию данной проблематики, включая междисциплинарный фокус научных изысканий и рамку цифровой трансформации социальных коммуникаций.

**Ключевые слова:** медиация, медиативные технологии, социально-психологическая безопасность личности, конфликт, поликультурализм, цифровизация, образовательная организация, буллинг, кибербуллинг

Образовательная политика Российской Федерации в части воспитания в последние годы во многом детерминирована неоднородностью российского общества, что, в свою очередь, требует целенаправленной многоуровневой гармонизации системы отношений личности в образовании. Гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений является одной из стратегических целей государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 года [3].

В ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ в качестве одного из ориентиров основного общего образования обозначено становление личности ребенка с высокой культурой межличностного и межэтнического общения [1]. Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы подразумевается в том числе формирование безопасной информационной среды [4].

Несмотря на существующие нормативно-правовые основы защиты прав и интересов детей, информационной безопасности пользователей интернета, реализации и развития гуманитарных функций интернет-ресурсов [4], социальная напряженность и эскалация конфликтов в мессенджерах и социальных медиа, а также доля небезопасного цифрового контента, склоняющего детей и подростков к аффективному и делинкветному поведению, неуклонно и стремительно растут. Рост стрессогенности и конфликтности в обществе на фоне рисков распространения идеологии терроризма и экстремизма, постпандемийной цифровой трансформации жизненной среды и социальных

коммуникаций актуализирует и обостряет проблематику защиты детства, юношества и студенчества, причем не столько в правовом, сколько в психолого-педагогическом аспекте, ввиду недостаточного педагогического обеспечения поликультурной и инклюзивной направленности образования, здоровьесбережения и социализации детей и подростков в условиях цифровой трансформации социальных взаимодействий.

Детский и юношеский этапы возрастного развития являются сенситивными периодами для позитивной социализации, формирования толерантного сознания и поведения обучающихся, установок личности на бесконфликтное общение и навыков конструктивного урегулирования конфликтов. Социально-правовой институт медиации, признанный на федеральном уровне как стратегически важный инструментальный воспитательной работы и релевантный для решения перечисленных задач, снижающий риски конфликтности социального пространства, поддерживающий эмоционально-личностное благополучие участников образовательных отношений, распространен в России достаточно неравномерно, не в полной мере отвечает актуальным вызовам цифровизации образования, требует совершенствования в условиях постпандемийной реальности.

С учетом вышеизложенного целью данного исследования явилось научное осмысление проблематики психолого-педагогической защиты и поддержки детства, юношества и студенчества средствами образовательной медиации в современных условиях и в долгосрочной перспективе, определяемых рамками мультикультурализма и поликультурализма, цифровизации, социальной инклюзии и последствиями пандемии COVID-19.

В условиях усиления факторов глобализации, искаженного понимания и подмены подлинности оснований постмодернизма и плюрализма, их необоснованного и избыточного центрирования независимо от контекста, сохраняются и возрастают риски конфликтов и экстремистского поведения в социальной среде, в образовательных организациях в различных формах их проявления. Насилие, буллинг имеют разрушительные последствия для жертв, среди которых возрастает число школьников и студентов. Снижается академическая успеваемость, поскольку обучающиеся, стараясь избежать травли, пропускают занятия или совсем прекращают учиться, возрастает риск инициации и развития их внутриличностных конфликтов. Как следствие, это влечет за собой ухудшение психологического здоровья в частности (относительно конкретного человека) и психологического климата в учебном коллективе, в образовательной организации в целом, актуализируются суицидальные риски обучающейся



молодежи. Факторы школьной травли, ксенофобии, кибербуллинга и уже не единичных негативных последствий проявления экстремистских взглядов обучающихся создают новые вызовы педагогической науке и практике. Фокус коммуникации между субъектами образовательного пространства все более переносится в социальные сети и киберпространство. Возникают и набирают обороты новые формы разворачивания конфликтов и травли в Сети: киберсталкинг, кибертроллинг, интернет-клеиминг, остракизм. Возрастает частота появления интернет-сообществ, вовлекающих подростков и молодежь в противоправное, суицидальное аддиктивное поведение, призывающих к экстремизму и терроризму, скулшутингу.

Неготовность как на функциональном, так и на психологическом уровне к стремительным последствиям цифровизации и роста конфликтности в образовании, а также априори существующая в том или ином профессиональном коллективе сопротивляемость сотрудников инновациям, к числу которых относится в том числе медиация, актуализируют противоречие между необходимостью повсеместной и полномасштабной популяризации медиативных образовательных технологий, включая цифровое пространство обучения, воспитания, развития, социализации обучающихся, и слабой мотивированностью представителей педагогического сообщества к ресурсно-методическому обеспечению и психолого-педагогическому содействию процессам, связанным с внедрением и применением медиации в образовательной организации. Это отчасти объясняется тем, что в России становление института медиации происходит лишь на протяжении последних 7–10 лет, в то время как в западном обществе медиация применяется в образовании с конца 1990-х гг. Развитие российской методологии образовательной медиации, наработка практики и опыта внедрения модели школьной медиации в сфере образования для создания и поддержания безопасной образовательной среды находятся в стадии активного развития.

Дефицит исследований возможностей медиации, в том числе на основе цифровых технологий, как фактора формирования и поддержания безопасного поликультурного образовательного пространства в условиях цифровой трансформации жизненной среды наблюдается как в России, так и на мировом научном поле. Остаются недостаточно проработанными в концептуальном плане и экспериментально исследованными характеристики медиативной и конфликтологической компетентностей педагогов и руководителей системы образования, а также инструментов мониторинга проблем и возможностей функционирования служб примирения и служб медиации как системообразующих оснований моделирования безопасного поликультурного

образовательного пространства. Учеными и практиками в разных странах обсуждаются проблемы профессионализма медиаторов, недостаточная концептуализация содержания программ по их подготовке (О. П. Вечерина, И. Б. Пугалова, Ц. А. Шамликашвили, А. Ю. Коновалов, N. Makdad, Victor G. Devinatz, D. Harland, C. Turner и M. Wählich). Не только в России, но и в мире нет единого общепринятого категориально-понятийного аппарата для описания и объяснения процессов и феноменов, касающихся реализации медиативных программ.

Модернизация образовательной медиации в России возможна посредством дальнейших научных изысканий, связанных с изучением, систематизацией, адаптацией и планомерным внедрением успешных зарубежных и отечественных (региональных) медиативных практик и практик профессиональной подготовки, переподготовки в сфере медиации, их системной популяризации, в том числе средствами электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Комплексное исследование корреляции цифровой трансформации социальных взаимодействий, поликультурализма, социальной инклюзии и образовательной медиации в фокусе обеспечения социально-психологической безопасности участников образовательных отношений позволит выявить механизмы целостной интеграции медиативных технологий в сферу образования в условиях многомерной и неоднородной реальности. Перспективность медиационной технологии урегулирования конфликтов в образовании определяется, в числе прочего, ее гуманистической природой. Гуманитарный потенциал образовательной медиации проявляется в формировании и развитии у педагогов и обучающихся культуры продуктивной коммуникации, диалогового общения, ценности переговоров в эмоционально напряженных ситуациях, в развитии гуманистической направленности личности посредством обретения ею особого социокультурного опыта участия или ведения медиативной процедуры, который в контексте российской ментальности пока еще не закреплен [2].

С учетом расширения и углубления интеграции реального и виртуального измерений образовательного пространства одним из перспективных психолого-педагогических средств снижения рисков и уровня конфликтогенности в образовании, предупреждения форм буллинга и кибербуллинга может выступать онлайн-медиация при условии концептуализации данного феномена и развития теоретико-методологических основ урегулирования конфликтов в онлайн-формате в медиативной логике, расширения цифровых и методических возможностей информационно-технологической инфраструктуры образовательных организаций, потенциально релевантных для реализации и развития образовательной медиации в киберпространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) (принят Государственной Думой 21.12.2012; одобрен Советом Федерации 26.12.2012). М., 2021 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 07.12.2021).
2. Смолянинова О. Г., Иванов Н. А., Подусова Н. С. Гуманитаризация учебно-воспитательной деятельности в вузе средствами медиации: к постановке проблемы // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2021. № 14 (9). С. 1308–1321.
3. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года с изменениями и дополнениями на 06.12.2018 (утв. Указом Президента РФ от 19.12.2012) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70284810/> (дата обращения: 07.12.2021).
4. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы (утв. Указом Президента РФ от 09.05.2017): [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 07.12.2021).

Мусатова О. А.

Москва, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова

## ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНЫМИ СИТУАЦИЯМИ

***Аннотация.** Обозначена проблема подготовки специалистов управления конфликтными ситуациями и векторы реализации научных исследований по данной проблематике. Основу конфликтологической компетентности личности медиатора составляют когнитивный, мотивационный и регулятивный компоненты.*

***Ключевые слова:** конфликт, медиация, медиатор, конфликтологическая компетентность, профессиональное обучение*

Социально-экономические перемены связаны с высоким уровнем неопределенности, точно выраженной в аббревиатуре BANI-мир, что влечет за собой череду споров, столкновение мнений, ценностей, появление конфликтных ситуаций, рост стрессогенности и общей социальной напряженности. В связи с этим в новых условиях роль медиаторов в разрешении конфликтов значительно возрастает [1].

Вопросы готовности к управлению конфликтом обсуждаются исследователями различных специальностей и отраслей наук. За последние десять лет на сайте Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования РФ представлено на соискание ученой степени около трехсот диссертационных исследований, выявляющих закономерности, факторы, методы профессионального управления конфликтными ситуациями.

Для снижения уровня конфликтности создан и развивается социальный институт урегулирования споров с приглашением профессиональных медиаторов. Посредничество — новая для нашей реальности деятельность, обозначающая примирительный процесс, а профессиональные медиаторы, в свою очередь, обладают посредническим потенциалом, раскрывая который, возможно урегулировать проблемы межличностного взаимодействия.

Многие отечественные авторы разрабатывают методологию изучения межличностных конфликтов и способы их разрешения (А. Я. Анцупов, Н. Н. Бурмистрова, Н. В. Гришина, Е. С. Игнатова, Н. И. Леонов, О. Г. Смолянинова, А. И. Шипилов и мн. др.) (см. обзор, например, в [3]). В большинстве работ конфликт понимается как проявление ситуационной несовместимости, которая носит характер межличностного, группового и социального столкновения, возникающего

в результате совершения одним из субъектов неприемлемых для другой личности действий, вызывающих с ее стороны неприязнь, обиду, протест, нежелание общаться с данным субъектом.

Одним из важных факторов, определяющих успешность переговорщика, является эффективная система теоретической и практической подготовки специалистов в области переговорного процесса. К примеру, по специальности педагогической психологии проведено исследование, посвященное ресурсам повышения эффективности обучения профессиональных медиаторов, и разработана психологическая модель медиативных переговоров, включая методику оценки эффективности деятельности медиатора в переговорах. Оценка основана на экспертном анализе деятельности медиатора по показателям качества результата переговоров, особенностей взаимодействия медиатора со сторонами конфликта, качества анализа медиатором ситуаций медиативного взаимодействия. Среди условий повышения эффективности обучения медиаторов выделено формирование устойчивых представлений о деятельности медиатора, овладение опытом деятельности и отдельных ее элементов, обеспечение обучающихся развернутой обратной связью относительно хода и результатов их взаимодействия в учебных и профессиональных ситуациях [3].

Основу конфликтологической компетентности личности медиатора составляют когнитивный, мотивационный и регулятивный компоненты, которые неаддитивно образуют целостную структуру. Базовое качество в структуре конфликтной компетентности медиатора — субъективный локус контроля как показатель регулятивного компонента. Выбор личностью оптимального типа реагирования в конфликте определяется степенью развития в нем креативности. Конфликтная компетентность в области межличностных отношений выражена в превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциях, взаимосвязанных со структурными компонентами. Данные результаты согласуются с закономерностями, полученными авторами на других профессиональных группах [2; 4], и в целом подтверждают описание когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов компетентности медиаторов.

Среди вопросов, раскрывающих структуру конфликтологической компетентности медиатора, предлагаем выделить следующие аспекты: отличия в работе медиатора, конфликтолога, психолога, педагога, юриста; природа конфликта как отправная точка медиации; классификация конфликтов и технологий их разрешения; сущность толерантности и основная цель медиации; стадии и этапы процедуры медиации; цели и задачи медиатора на каждом этапе; эффективная коммуникация в зоне конфликта; специальные навыки и комму-

никативная компетентность медиатора; базовый алгоритм работы медиатора; медиативное интервью; модель компетенций медиатора; оценка эффективности медиации [3].

В гражданском обществе современной России активно развиваются различные виды альтернативного урегулирования споров, и на практике все чаще используются медиативные способы урегулирования конфликтов. Реальная эффективность метода медиации зависит от профессионализма посредника, от типа конфликта и личностных особенностей конфликтующих сторон. Гарантией повышения качества подготовки будущих специалистов по урегулированию конфликтов выступает создание медиаторских технологий для формирования компетенций посредника в достижении согласия между спорящими сторонами.

Научные исследования, посвященные вопросам профессионального обучения специалистов по урегулированию конфликтов, необходимо продолжать, всесторонне расширяя тематику и включая в экспериментальное изучение различные профессиональные выборки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Адамова Л. Е., Азарнов Н. Н., Азарнова А. Н. и др.* Актуальный взгляд на природу и пути преодоления жизненных трудностей. М.: Спутник, 2021. 311 с.
2. *Митина О. В., Эркинова М. Б.* Психосемантический анализ представлений о правде и лжи как стратегий в переговорном процессе в Узбекистане // *Ананьевские чтения — 2021: мат-лы междунар. науч. конф.*, 19–22 октября 2021 года. СПб.: Скифия-принт, 2021. С. 248–249.
3. *Мусатова О. А.* К проблеме психологического потенциала медиатора как источника урегулирования проблем межличностного взаимодействия // *Педагогика и психология образования*. 2021. № 4. С. 164–174.
4. *Цепцов В. А.* Экстремальные переговоры: типология стратегий взаимодействия в кризисной ситуации / *Ананьевские чтения — 2020: мат-лы междунар. науч. конф.*, 08–11 декабря 2020 года. СПб.: Скифия-принт, 2020. С. 517–519.

Руднев И. Ю.

Москва, Московский педагогический  
государственный университет

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ГИБРИДНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

***Аннотация.** Научно-методологическое обеспечение дидактического процесса в вузах всегда имеет важное значение, но особенно актуально в последнее время, когда педагогика как наука в условиях проходящей информатизации претерпевает существенные изменения и требует нового содержательного и технологического обеспечения. В условиях перехода на гибридный формат основной обучения становятся электронные образовательные ресурсы — главный системный компонент информационной среды учреждений высшего образования. У преподавателей вуза появляются новые обязанности и ответственность за проектирование качественных электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих не только выполнение требований ФГОС ВО, но и безопасное взаимодействие обучающихся в информационном образовательном пространстве.*

***Ключевые слова:** научно-методическое обеспечение, гибридный формат обучения, пандемия, электронные образовательные ресурсы, информационная среда, требования ФГОС ВО*

Отличительной чертой нашего времени является глобальная информатизация всех сфер жизни человека, в том числе и важнейшей социально-общественной сферы — системы образования. Организация внутриуниверситетских цифровых школ и институтов, автоматизация систем управления, проектирование электронных образовательных ресурсов и внедрение в образовательный процесс обучающихся дистанционных онлайн-курсов прочно входит в практику современных педагогических вузов.

На фоне идущих преобразований возрастают требования к научно-методическому обеспечению образовательного процесса и качеству подготовки специалистов высшего звена, возрастают требования к информационной компетентности профессорско-преподавательского состава и к структурированному предметному содержанию — электронному образовательному контенту, наполняющему информационную образовательную среду вузов. В последнее время этот вопрос особенно актуализировался, а в условиях эпидемиологических рисков превратился в насущную проблему, требующую срочного решения [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

В данных условиях основой научно-методического обеспечения

дидактического процесса становятся электронные образовательные ресурсы (ЭОР), представляющие собой совокупность программных средств и решений и служащие для передачи и использования информации, контроля за процессом обучения, управления его эффективностью и качеством предоставляемых услуг.

Основная цель проектирования и внедрения ЭОР в образовательный процесс вуза — конструирование новой образовательной реальности и обеспечение качественного функционирования образовательного процесса в любых условиях (информатизации, цифровизации, пандемии и т.д.).

В основе проектирования ЭОР лежат принципы педагогического менеджмента, системный и индивидуально-ориентированный подход.

Основными психологическими компонентами педагогического менеджмента является осознание изменений в образовательной среде как системы, ее состава (компонентов, объектов, предметов, субъектов), новых видов взаимодействий и взаимосвязей, новой структуры образовательной системы, ее функций, других системных свойств и вытекающих из этого потребностей, мотивов, целей, средств, способов, инструментария и технологий достижения результатов.

К числу основных методических рекомендаций при проектировании относится соблюдение единых требований к структуре ЭОР:

- представление в электронно-цифровой форме;
- единое структурное содержание, включающее в себя образовательный контент, программные компоненты и метаданные.

Процесс проектирования и внедрения ЭОР в электронную информационно-образовательную среду вуза состоит из двух этапов.

На первом этапе преподаватель прорабатывает научно-педагогическую литературу, выбирает наиболее перспективные методики, технологии и средства обучения в условиях информационной среды, разрабатывает план мероприятий, включающий:

- авторскую концепцию создаваемого электронного образовательного ресурса (базирующуюся на ФГОС ВО, учебном плане и рабочей программе курса);
- цель и задачи проектируемой модели ЭОР;
- структуру и содержание ЭОР;
- взаимосвязи всех этапов проектирования и последовательность их выполнения;
- апробацию ЭОР в педагогическом процессе;
- корректировку ЭОР с учетом результатов апробации;
- внедрение ЭОР в образовательный процесс.

Проектируется также рабочая программа курса, в которую включены паспорт дисциплины, матрица обеспечения освоения компетен-



ций, учебно-тематический план, содержательная часть курса (лекции, тесты, практические задания и т.д.), средства контроля, координации (регулирующего) процесса обучения и аттестации.

На втором этапе студенты получают доступ к данному ЭОР внутри ЭИОС вуза и начинают учиться в дистанционном формате в удобное для себя время: осваивают теорию, проходят тесты, последовательно выполняют задания. Преподаватель — основная фигура образовательного процесса, выступает в нескольких ролях: проектировщика ЭОР, педагога, наставника, воспитателя, менеджера — организует, мотивирует, контролирует, координирует, воспитывает и направляет деятельность обучающихся, принимает выполненные задания, оценивает промежуточные и окончательные результаты.

Содержательная часть ЭОР определяется преподавателем в соответствии с требованиями ФГОС ВО, основной образовательной программой, методическими задачами, рабочей программой дисциплины. Результат освоения студентами учебного материала с помощью ЭОР оценивается по балльно-рейтинговой системе, которая помогает преподавателю определить активность студента, посещаемость, качество усвоения материала, ошибки и трудности при усвоении материалов курса и работы в дистанционном формате.

Основным преимуществом такого вида обучения, особенно в условиях пандемии, является территориальная независимость и выбор индивидуальной образовательной траектории исходя из возможностей и способностей студента. Так, например, в период пандемии, несмотря на различные, порой отрицательные мнения педагогов художественно-графического факультета (ХГФ) МПГУ относительно целесообразности применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и электронных средств обучения для художественно-педагогического образования, разработка и применение ЭОР в педагогической практике ХГФ стало единственной возможностью осуществлять непрерывное, полноформатное и полноценное обучение студентов, в том числе для студентов с ОВЗ и иностранцев.

Почти трехлетняя практика проектирования и использования ЭОР в образовательном процессе показывает, что многие вузы находятся в условиях коренной перестройки дидактического процесса и выхода на совершенно новый уровень функционирования и управления образовательным процессом, определяемых условиями цифровизации. Но, придавая важное значение развитию и интенсивному использованию инновационных средств и технологий в системе высшего образования, следует рассматривать их в ином качественном значении: не как цель освоения цифровых технологий, но как средство формирования инновационного и многовариативного образования, адекватного

существующим условиям и вызовам времени и удовлетворяющего разнообразные потребности и индивидуальные культурные запросы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абросимов А. Г.* Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных технологий: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 261 с.
2. *Гура В. В.* Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2007. 320 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/116/77116/58223/> (дата обращения: 08.11.2022).
3. *Изергин Н. Д., Кудряшов А. А., Руднев А. Ю.* и др. Создание и использование информационных средств обучения / под ред. Н. Д. Изергина. Коломна: Коломенский институт МГОУ, 2013. 159 с.
4. *Резник С. Д., Игошина И. А.* Студент вуза: технологии и организация обучения в вузе: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Инфра, 2017. 366 с.
5. *Руднев И. Ю.* Актуальные проблемы проектирования электронных образовательных ресурсов в условиях развития среды учреждения высшего образования // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективы: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами». Ч. 1. М.: МПГУ, 2019. С. 139–143.
6. *Руднев И. Ю.* Педагогический менеджмент проектирования электронных образовательных ресурсов в условиях информационной среды учреждения высшего образования (на примере ХГФ МПГУ): магистерская диссертация. 2020.
7. *Руднев И. Ю.* Педагогическое проектирование электронных образовательных ресурсов в условиях информационной среды вуза // Менеджмент образования в условиях информатизации: монография / под ред. проф. О. П. Осиповой. М.: МПГУ, 2021. С. 208–226.
8. *Руднев И. Ю.* Роль живописи в обучении дизайнеров // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2 (51). С. 356–361. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.51.207.
9. *Руднев И. Ю.* Управление исследовательской деятельностью в образовательных организациях // Ученые записки ИУО РАО. 2019. № 3 (71). С. 67–70.

**Калашиников П. К.**

Москва, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) им. И. М. Губкина

## ВОСПИТАНИЕ КАК КЛЮЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ

**Аннотация.** Требуется трансформация социокультурной среды образовательной организации при инженерной подготовке специалистов топливно-энергетического комплекса, в том числе за счет внедрения элементов воспитательной работы не только на уровнях общего среднего и высшего образования, но и на уровне ДПО.

**Ключевые слова:** инженерное образование, социокультурная среда образовательной организации, воспитание, цифровые двойники, гуманистический подход, проектно-профессиональная компетентность, командная работа

Воспитание духовно целостной личности при инженерной подготовке специалистов топливно-энергетического комплекса (ТЭК) является неотъемлемой составляющей образовательного процесса, в значительной степени базирующейся на гуманистическом подходе, бережном отношении к уникальной экосистеме, глубоких, регулярно актуализируемых знаниях, умениях и навыках, сформированных исходя из понимания специфики развития цивилизации, техники и технологий ТЭК, а также на способностях к взаимодействию с другими людьми [6]. Это приводит к необходимости обновления социокультурной среды образовательной организации, ее структурных компонентов. Социокультурная среда образовательной организации, как и все общество, системно и последовательно трансформируется; в социокультурное взаимодействие обучаемых и профессорско-преподавательского состава вводятся новые формы и способы совместной деятельности [1].

Воспитание обеспечивает возможность установления необходимого баланса между социальным и техническим.

Следует отметить, что современное развитие технологий и техники, организационных и управленческих контуров в ТЭК требуют все большей кооперации между отдельными специалистами и целыми коллективами. При этом оптимизационные механизмы снижения издержек при реализации капиталоемких проектов в первую очередь направлены на слаженную работу коллективов, задействованных на смежных этапах реализации проектов.

В большой степени основы совместной деятельности в образовательной среде реализуются посредством проектных междисциплинарных образовательных треков, в которых формирование профессиональных компетенций происходит в неразрывном соединении с высокими духовно-нравственными качествами. Как правило, подобные треки строятся на активном использовании возможностей цифровых технологий [2; 5; 7; 8]. Одной из задач социокультурного взаимодействия студентов и профессорско-преподавательского состава является трансляция студентам понимания, что безграничность возможностей любых технологий условна. Основой любой цивилизации служат морально-нравственные ценности, и центром компетенций и принятия решений всегда остается человек [4].

Ранее считалось, что основные элементы воспитательной работы должны содержаться в образовательном процессе на уровнях общего среднего и высшего образования, не распространяясь на такие ступени, как повышение квалификации и профессиональная переподготовка, т.к. к ним прибегают уже полностью сформировавшиеся личности. Однако это не соответствует реалиям времени. Взрывное развитие технологий, социально-экономическая трансформация общества требуют трансформации образования, новых научных и методологических подходов в реализации парадигмы «образование на протяжении всей жизни» на базе серьезных научных психолого-педагогических исследований, учитывая все уровни и форматы образования.

В частности, представляется целесообразным имплементировать воспитательный компонент во все проектные междисциплинарные образовательные треки, на конкретных примерах и в ситуативных моментах развивая у обучаемых способности к эффективному взаимодействию внутри и вне проектной группы, моделируя предметное и социальное содержание, формируя ответственность за разрабатываемые и применяемые технологии, способствуя самосовершенствованию, противодействуя цифровой десоциализации личности [3].

В заключение хотелось бы отметить, что, несмотря на главенствующую теорию, что образование на протяжении всей жизни связано в первую очередь с попыткой инвестиций в себя как в наиболее эффективный актив, автор считает, что базовый импульс в образовании — это импульс к формированию и развитию личной и общественной системы ценностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А.А.* Проблемы воспитания в контексте психологических теорий обучения // Вестник «Педагогика и психология». 2010. № 4. С. 82–86.
2. *Вербицкий А.А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1 (6) [Электронный ресурс. URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_)

АА\_1\_2019/ (дата обращения: 11.11.2021).

3. *Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А.* О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 47–54.

4. Гуманизация инженерного образования: коллективная монография / авт.-сост.: В. Г. Мартынов, М. Н. Филатова, И. Г. Алехина. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2018. 169 с.

5. *Жедаевский Д. Н., Калашиников П. К.* Использование современных цифровых технологий в образовании как способ вовлечения молодежи в созидательную деятельность // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в цифровой информационно-образовательной среде: сб. науч. тр. / авт.-сост.: В. Г. Мартынов, И. В. Роберт, И. Г. Алехина. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2021. С. 232–246.

6. *Калашиников П. К.* Образование как стратегическое направление развития Арктических энергетических проектов // Человеческий потенциал арктического региона: культура, наука, образование: коллективная монография. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2021. 151 с.

7. *Подуфалов Н. Д.* Безопасность общества и личности и информационная безопасность // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в современном обществе / авт.-сост.: В. Г. Мартынов, И. В. Роберт, И. Г. Алехина. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. С. 87–98.

8. *Роберт И. В.* Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3–16.

## РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 1. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Роберт И. В.*

*Москва, Институт стратегии развития  
образования РАО*

#### СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОЙ КОНВЕРГЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

***Аннотация.** Современные обучающиеся в своем большинстве представляют себе мир XXI века в контексте формализации результатов своей деятельности, в том числе формализуя самих себя как личностей в виртуальном мире. Используемые в настоящее время средства сетевой коммуникации (MS Teams, Webinar.ru, Youtube, Zoom, Mirapolis, Skype и др.) также инициируют формализацию как в построении диалога, так и при формировании условий информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса.*

***Ключевые слова:** информационные и коммуникационные технологии, цифровая трансформация образования, конвергентные методики обучения, здоровьесберегающие подходы*

Естественная коммуникация между людьми ослабляется при систематическом информационном взаимодействии в соцсетях, в различных чатах, особенно в условиях анонимного представления себя как личности в виртуальном «сетевом мире». В свою очередь, использование технологий отображения реальной действительности в виртуальную (виртуальная, дополненная, смешанная, расширенная реальности) порождает ощущение «вседозволенности» в виртуальном мире. Эти процессы не способствуют развитию у индивидуума творческого начала, генетически заложенного самой природой, что определяет необходимость более подробного рассмотрения существенных влияний (позитивных, негативных), оказываемых на обучающегося в связи с активным и систематическим использованием им информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) как цифровой, так и аналоговой формы реализации в процессе образовательной, профессиональной, досуговой деятельности.

Так, к позитивному влиянию процесса использования ИКТ на обучающегося можно отнести следующее: интеллектуализация учебной деятельности; расширение осознания обучающимся содержания учебного материала за счет виртуального представления изучаемых объектов, процессов; активизация познавательной деятельности при осуществлении информационной деятельности и взаимодействия.

К возможным негативным последствиям влияния на обучающегося процесса использования ИКТ можно отнести следующее: ослабление дискурсивного (рассуждающего) типа мышления и преобладание конвергентного и алгоритмического стилей мышления; затруднения в осознании целевой, структурно-содержательной, морально-ценностной компоненты учебной информации в связи с приоритетом визуального представления информации; неспособность вычленения содержательной составляющей учебной информации в связи с предпочтением формализации, моделирования, автоматизации; ориентация на точное следование заранее усвоенных алгоритмов учебной деятельности.

Вышеописанные изменения, происходящие в сфере образования, явились системообразующим фактором возникновения цифровой трансформации образования, под которой будем понимать совокупность существенных и системных изменений, произошедших в сфере образования в результате реализации возможностей цифровых технологий при их активном и систематическом использовании в образовательных целях. Цифровой трансформации подверглись многие процессы в сфере образования: создание цифровых образовательных ресурсов; информационно-методическое обеспечение учебного процесса; информационная деятельность; информационное взаимодействие, как между субъектами образовательного процесса, так и субъектов образовательного процесса с цифровым образовательным ресурсом; управление образовательным процессом; информационное обеспечение и организационное управление деятельностью образовательной организации; предоставление образовательных услуг. Сам процесс цифровой трансформации образования инициирует обновление, модификацию всех учебно-методических материалов, компетенций, средств оценки учебных достижений и управления образовательным процессом; оборудования учебной, научно-исследовательской, экспериментальной деятельности; структуры и организации подготовки и переподготовки педагогических и управленческих кадров; информационной инфраструктуры образовательной организации.

В связи с вышеизложенным обратимся к системному подходу в целях формирования совокупности теоретических, методических

разработок и технологических решений, направленных на реализацию результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в области информатизации образования.

Вначале выделим элементы (компоненты) системы: конвергентные методики обучения (логически завершенные блоки информации, отображающей содержательно-методическую основу изучения предметной области (предметных областей) с использованием ИКТ в условиях взаимопроникновения методов ИКТ и методов образовательных технологий); ценности отечественного образования периода цифровой трансформации (философско-психологические, когнитивно-интеллектуальные, морально-этические, культурно-эстетические, конвергентные, национально-этнические) [3]; оценка педагогико-эргономического качества педагогической продукции, функционирующей на базе ИКТ, на основе психолого-педагогических, содержательно-методических, дизайн-эргономических требований; здоровьесберегающие подходы к использованию ИКТ в обучении, которые определяют условия сохранения физического и психического здоровья обучающихся [1]; условия обеспечения информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса при использовании ИКТ в процессе обучения [2; 4].

Далее вкратце содержательно опишем вышеозначенные компоненты, которые находятся в определенных отношениях и взаимосвязях друг с другом, образуя определенную целостность, единство.

Конвергентные методики обучения на современном этапе реализуют возможности технологий отображения реальной действительности в виртуальную при неконтактном информационном воздействии на ее объекты или процессы (виртуальная, дополненная, смешанная, расширенная реальности). Рассматривая конвергентные методики применения ИКТ, в частности в условиях использования вышеозначенных технологий, следует отметить, что их разработка и использование в образовательных целях напрямую связана с методиками оценки педагогико-эргономического качества педагогической продукции, функционирующей на базе ИКТ [1].

Содержательно они взаимодействуют со здоровьесберегающими подходами к использованию ИКТ в обучении и реализуют условия обеспечения информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса при использовании ИКТ в процессе обучения, что позволяет в содержательном плане констатировать их взаимное проникновение.

Вышеназванные элементы (или компоненты) содержательно базируются на ценностях отечественного образования периода цифровой трансформации, так как современная цифровая трансформация



образования вносит существенные коррективы в содержательную основу словосочетания «ценности образования» в связи с рядом существенных обстоятельств. Это, во-первых, возникшее в нашем веке противоречие между философско-психологическими, морально-этическими, национально-культурными ценностями как традиционно гуманитарно-ориентированными в области образования и финансово-экономическими, насаждаемыми в основном западным обществом потребления и ориентированными на приобретение материальных ценностей и разнообразных услуг, на приумножение финансовой прибыли. Во-вторых, это возрастание значимости интеллектуальных профессий в современном обществе в связи с активизацией научно-технологического прогресса и приоритетностью интеллектуализации образовательной деятельности. В-третьих, это конвергенция педагогической науки и ИКТ, проявляющаяся в тенденциях совпадения, сходства, взаимного переноса характерных черт педагогической науки и ИКТ, а также совпадения методов ИКТ с методами обучения [5].

Таким образом, вышеизложенное позволяет говорить о системной конвергенции педагогической науки и технологий как о совокупности теоретических, методологических, методических оснований и технологических решений, направленных на педагогически грамотную реализацию цифровой трансформации образования по следующим позициям:

- объединение или слияние (частичное или фрагментарное) различных научно-педагогических или методических областей с технологическими реализациями применения ИКТ в образовательных целях;
- взаимный перенос характерных свойств (признаков) образовательных (или педагогических) технологий и ИКТ;
- совпадение методов ИКТ с организационными формами и методами, присущими педагогической науке, их взаимное влияние друг на друга, их эволюционное сближение;
- проникновение методов ИКТ в методики обучения и, как следствие, их сближение или совпадение.

В заключение отметим, что становление и развитие цифровой трансформации образования на основе системной конвергенции педагогической науки и технологий предполагает разработку организационных форм и методов использования ИКТ в образовательных целях при следующих условиях:

- использование результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в области информатизации образования, представляющих научно-педагогические и методические разработки и технологические решения, в практико-ориентирован-

- ных разработках;
- выявление взаимосвязи методик и технологий обучения и их реализация при формировании у индивидуума ценностей отечественного образования периода цифровой трансформации;
  - реализация интеллектуализации учебно-познавательной деятельности, расширение осознания обучающимися содержания учебного материала за счет изучения и исследования виртуальных моделей изучаемых объектов, процессов;
  - осуществление информационной деятельности и информационного взаимодействия;
  - предотвращение возможных негативных последствий влияния на обучающегося процесса использования ИКТ и обеспечение информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Мухаметзянов И. Ш.* Физиолого-гигиенические требования к педагогической продукции, реализованной на базе информационных и коммуникационных технологий // Информатизация образования и науки. 2016. № 1 (29). С. 3–15.
2. *Поляков В. П., Романенко Ю. А.* Педагогическое обеспечение информационной безопасности личности в цифровой информационно-образовательной среде // Омская гуманитарная академия. Наука о человеке: гуманитарные исследования. Омск. 2020. № 1 (39).
3. *Роберт И. В.* Аксиологический подход к развитию образования в условиях цифровой парадигмы // Педагогическая информатика. 2020. № 2. С. 89–113.
4. *Роберт И. В.* Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса // Информатизация образования и науки. 2019. № 3 (43). С. 119–127.
5. *Роберт И. В.* Конвергенция наук об образовании и информационных технологий как эволюционное сближение наук и технологий (для научных сотрудников и преподавателей учреждений профессионального образования). Концепция. М.: ИИО РАО, 2014. 54 с.

**Голиченков А. К.**

Москва, Московский государственный университет  
им. М. В. Ломоносова

**Воронин М. В.**

Москва, Московский государственный университет  
им. М. В. Ломоносова

## О ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА)

**Аннотация.** Представлены результаты научно-исследовательской работы по изучению особенностей создания, функционирования и развития цифровой образовательной среды юридического образования, выполненные на базе научно-образовательного центра «ЦОС» юридического факультета МГУ. Проанализированы критерии качества образования, а также тенденции, влияющие на трансформацию указанных критериев качества. В работе содержатся выводы, сделанные преимущественно на основе исследования на юридическом факультете МГУ.

**Ключевые слова:** гуманитарное образование, драйверы развития, качество образования, качество организации процесса обучения, цифровая образовательная среда, юридическое образование

Реалии дня сегодняшнего обостряют проблему цифровизации образования. Возникает ряд вопросов, связанных с необходимостью снижения контактной нагрузки и одновременно сохранения качества организации образовательного процесса; подготовкой преподавателей к работе в ЦОС; механизмом внедрения цифровой образовательной среды в учебный процесс, а также совершенствованием собственно механизма ЦОС.

С учетом специфики юридического образования ответы на указанные вопросы приобретают определенные акценты. Это прежде всего сопряжено со значительной ценностной ориентацией юридических наук, высокой воспитательной нагрузкой государственно-правовых дисциплин, быстрой трансформацией и определенной субъективной оценкой происходящих в обществе изменений, динамичностью терминологического инструментария. В таких условиях ЦОС, адаптированная для юридического образования, должна включать особые дидактические приемы, методы, средства донесения контента, коммуникации и контроля, возможности прохождения практик онлайн и прочие необходимые составляющие.

С 2020 года на юридическом факультете МГУ была выбрана институциональная форма изучения и апробации нововведений в образовательный процесс — НОЦ «ЦОС». С нашей точки зрения, работа

такого центра обеспечивает сопровождение трансформации образовательной среды, т.к. подобные изменения должны проводиться на основе результата анализа данных с учетом их специфики в сфере юридического образования. Выводы, представленные в настоящей работе, отражают деятельность НОЦ «ЦОС».

В ходе исследования проблемы качества ориентиров развития ЦОС юридического образования были сформулированы принципы развития ЦОС; выработаны критерии качества организации процесса обучения и исследованы тенденции эволюции этих критериев качества; определена последовательность формирования ЦОС (выделены три этапа); сформированы научно-методические основы механизма ЦОС; выявлены его драйверы и разработан подход интеграции инновационных образовательных практик в механизм ЦОС; выявлены модели гибридных образовательных практик, обоснована их эффективность.

1. *Принципы развития ЦОС.* Среди них необходимо отметить следующие [1, с. 9–10]:

Принцип эволюционного изменения образовательной среды, опираясь на который, на основе преемственных изменений можно последовательно развивать ЦОС, сохраняя лучшие образовательные практики, традиции, адаптировать доказавшие свою эффективность образовательные технологии.

Принцип поэтапности изменений, согласно которому движение к цели должно учитывать некую стадийность, позволяющую планировать деятельность по подготовке ЦОС и прогнозировать результат. В частности, от базовых компонентов ЦОС целесообразно двигаться к адаптивной ее модели, позволяющей создавать междисциплинарные образовательные траектории, модули, способные быстро программировать индивидуальный образовательный маршрут.

Принцип автоматизации учебного процесса, в соответствии с которым ЦОС должна автоматизировать рутинные процессы, способствовать облегчению труда преподавателей, а не нагружать их дополнительной работой.

2. *Уточнение критериев качества организации процесса обучения.* Это явилось неизбежным результатом ускоренного внедрения новых для сферы образования цифровых инструментов (от видеолекций до интерактивных систем с мониторингом состояния слушателей, прокторинга и ситуационных стимуляторов) в учебный процесс.

Опыт работы в условиях ограничений показал, что невозможно оценивать качество организации учебного процесса в отрыве от требований к уровню ИТ-инфраструктуры вуза и «цифровой грамотности» преподавателей и сотрудников учебного заведения, а также тех возможностей, которые появляются с внедрением цифровых технологий.

С содержательной точки зрения критерии качества организации образования обогащаются инновационным содержанием, появляются новые индикаторы этих критериев [1, с. 6–8]. Прежде всего эволюция критериев качества организации процесса обучения обусловлена следующими тенденциями:

- акцентирование цифровой компетенции преподавательских кадров;
- постоянное совершенствование учебно-методического обеспечения с применением мультимедийных цифровых пособий;
- обновление материально-технического и технологического обеспечения: переход к развитию ИТ-инфраструктуры для удаленного доступа к электронным материалам с любого устройства;
- обеспечение интеграции науки и образования: переход к массовому доступу к базам данных источников и научного контента;
- обеспечение интеграции образования и практики: переход к внедрению онлайн-практик, ранний контакт с работодателями и погружение в профессию с начала обучения;
- обеспечение интеграции национального и мирового образования: переход к онлайн-обучению по межвузовским программам с зачетом сертификатов;
- доступность процесса обучения: переход к использованию электронных образовательных ресурсов и объективный учет положительных и отрицательных сторон массового открытого образования;
- непрерывность процесса обучения: переход к долгосрочному сопровождению карьерного пути выпускников с помощью цифровых ресурсов вуза.

3. *Стадийность создания и развития ЦОС.* Первый этап предполагает организацию базовых компонентов ЦОС, формирование основ ее механизма [2, с. 8–10]; второй этап — построение индивидуальных траекторий обучения, внедрение инновационных образовательных практик в ЦОС; третий — создание возможностей для конструирования и реализации междисциплинарных образовательных программ.

4. *Научно-методическое и технологическое обеспечение функционирования ЦОС.* Его основой является механизм ЦОС, включающий такие основные блоки, как контент, контроль, коммуникация и механизм ее создания (обеспечительный механизм). «Механизм ЦОС — система цифрового взаимодействия участников образовательного процесса в форме сервисов, поддерживающих цели образования и воспитания. Он представляет собой теоретическую модель, пригодную для доработки в техническое задание на прикладное программное обеспечение, которое его реализует. Механизм создания ЦОС — про-

цесс разработки, интеграции и совершенствования элементов ЦОС с целью ее популяризации и внедрения в практику» [2, с. 8].

Создание механизма ЦОС гуманитарного образования опирается на два вида критериев: а) критерии качества организации учебного процесса (создание благоприятных условий для передачи знаний и формирования навыков и компетенций; индикатор успеха: успешное прохождение выпускных испытаний); б) критерии качества использования полученных знаний в профессиональной деятельности (способность выпускника выполнять профессиональные обязанности; индикатор успеха: выполнение задач на своей должности с минимальной дополнительной подготовкой либо без нее) [2, с. 8].

Ядро ЦОС должно обеспечивать, поддерживать учебный и частично административный процессы в трех блоках: контент, контроль и коммуникации [2, с. 10].

5. Важно, что на практике углубить указанный механизм ЦОС и усилить его помогают компании, профессионально занимающиеся обработкой и систематизацией правовых актов, учебной, научной и справочной литературы. К примеру, НОЦ «ЦОС» по просьбе партнеров юридического факультета, компании «КонсультантПлюс», дает заключение по вопросу применения продукта «Полезные подборки», который встроен в бесплатно распространяемую версию системы «КонсультантПлюс: Студент». Это является проявлением того, что цифровая платформа, сотрудничая с факультетом, расширяя возможности поиска, стремится измерить качество организации созданного продукта. В представленной для исследования анкете содержатся следующие параметры: полезность продукта для преподавателя/студента; варианты использования продукта в учебном процессе; состав нормативных актов, обязательных для изучения, и иные аспекты.

Показанный пример созвучен с идеей открытости ЦОС гуманитарного образования, при этом он сохраняет базовые принципы ее создания и развития. В частности, подобные базы необходимы для быстрой актуализации информации прежде всего в правовой среде, но важно, чтобы они были адаптивными и комфортными для использования. Безусловно, подобные цифровые продукты присутствуют в каждой области гуманитарного образования. С нашей точки зрения, подобные позиции бизнес-сообщества и потенциальных работодателей выступают в качестве определенных драйверов развития ЦОС.

6. *ЦОС как фактор развития образования.* Создание ЦОС стимулирует «необходимость преодоления различий между поколениями обучаемых и обучающихся (каждое последующее поколение побуждает преподавателей и систему образования в целом внедрять в учебный процесс изменения, соответствующие новым социальным и техноло-

гическим реалиям и обновленным представлениям о целях, задачах и формах получения образования), обновления и актуализации набора ценностей обучающихся, накопления научно обоснованных данных о процессе и результатах обучения в цифровой среде» [2, с. 15–16].

7. ЦОС как инновационная образовательная практика. К такому виду практик можно относить деятельность по созданию и применению ЦОС, т.к. она удовлетворяет трем существенным признакам: в ней предъясняются «новые (по сравнению с традиционными очными формами образования) требования; образовательные практики, т.к. в процессе применения этих практик должно происходить обучение, воспитание и развитие обучающихся; в их основе должна лежать деятельность обучающихся» [2, с. 16–19; 3].

8. Гибридная модель образования в условиях пандемии эффективна. На базе НОЦ «ЦОС» проведено исследование, в котором проанализировано шесть моделей гибридного обучения, каждая из которых направлена на решение задачи образовательных организаций в части снижения контактной нагрузки при сохранении полноты освоения учебной программы.

Выявлено, что в условиях пандемии наиболее эффективной является смешанная модель по отдельным видам учебных занятий. Это заключение обосновывается тем, что данная модель наименее отклоняется от устоявшейся очной формы организации учебного процесса. Ведение лекционных и иных теоретических занятий в дистанционной форме минимально отличается при использовании этой модели от очной формы обучения, а проведение очных практических занятий обеспечивает контакт студентов и преподавателя в процессе формирования компетенций на основе полученных знаний. Данная модель анализировалась в сравнении с другими моделями по следующим критериям: эффективность изучения новых тем, эффективность практических занятий, возможность проведения консультаций преподавателей, оценивания и обратной связи.

В настоящее время на базе НОЦ «Цифровая образовательная среда» юридического факультета МГУ ведется исследование особенностей форм юридического образования в ЦОС.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голиченков А. К., Воронин М. В., Есипов Н. А. Создание цифровой образовательной среды юридического вуза (на материалах юридического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова) // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. 2020. № 2. С. 3–17.
2. Голиченков А. К., Воронин М. В., Есипов Н. А. и др. Цифровая образовательная среда юридического вуза: механизм реализации и инновационные образовательные практики // Вестник Московского университета. Сер. 11. Право. 2021. № 2. С. 3–21.
3. Метапредметность в образовании: презентация [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/243250/> (дата обращения: 30.10.2021).

Поляков В. П.

Москва, Институт стратегии развития образования РАО

## ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматриваются направления и задачи по развитию и совершенствованию информационной подготовки в системе отечественного профессионального образования с учетом тенденций цифровой трансформации образования современного общества.*

***Ключевые слова:** информационная безопасность личности, информационные и коммуникационные технологии, информатизация образования, трансформация профессионального образования*

Основы информационной безопасности личности в условиях цифровой трансформации профессионального образования находят отражение в требованиях федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, начиная с первых уровней образовательной системы (дошкольной и школьной), актуализируются и закладываются в основу учебных планов и программ обучения на всех ступенях многоуровневой системы образования, в том числе и отечественного профессионального образования.

Как неоднократно отмечалось в педагогической теории, теоретическую основу подготовки специалистов в области информатизации образования с учетом требований обеспечения информационной безопасности личности составляют выводы педагогической науки по развитию информатизации образования в условиях обеспечения информационной безопасности субъектов образовательного процесса в условиях трансформации профессионального образования.

В условиях трансформации профессионального образования важнейшей задачей объективно становится удовлетворение общественных запросов в отношении создания надежных научно-педагогических, правовых, методических и организационных механизмов для обеспечения информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса, недопущение вреда от опасных информационных воздействий на психическое, нравственное или физическое здоровье личности. С этой целью внимание педагогического сообщества должно быть сфокусировано на необходимости решения задач федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (входящего в национальный проект «Образование») по созданию современной



и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней (<https://edu.gov.ru/national-project/>).

Для защиты информационно-образовательной среды в системе отечественного профессионального образования предпринимаются правовые меры, основополагающим для реализации которых является свод документов, приведенных, например, в [2; 3], в которых обосновано и сформулировано определение термина «информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса» и предложены научно-методические подходы к ее формированию. Особо значимой для подготовки кадров в условиях цифровой трансформации профессионального образования является преемственность образования в области информационной безопасности личности на всех ступенях отечественной системы образования, начиная с дошкольного.

Внедрение информационных и коммуникационных технологий во все виды человеческой деятельности кардинально изменяет характер информационного взаимодействия в сфере офлайн-образования в информационно-образовательной среде с обязательным учетом и противодействием негативным воздействиям на общественную, корпоративную и личную безопасность, что требует адаптации к постоянному обновлению угроз в сфере информационной безопасности личности [3].

Для педагогического сообщества актуальными по-прежнему остаются такие задачи эффективного использования информационно-образовательного пространства, как:

- повышение эффективности образовательного процесса и качества знаний, умений и навыков обучающихся;
- создание условий для профессионального и творческого роста педагогов;
- распространение и обобщение педагогического опыта, в т.ч. путем активизации общения в социальных сетях;
- использование информационных и коммуникационных технологий для организации и управления самостоятельной работой обучающихся, а также взаимодействия с родителями;
- активизация проектной деятельности обучающихся и участия в олимпиадах и конкурсах;
- автоматизация управления деятельностью учебного заведения и документооборота, обеспечивающая оперативность и верификацию учебно-воспитательного процесса [5].

Однако решение вышеперечисленных задач должно учитывать реалии цифровой трансформации образования, связанной с тотальным

внедрением информационных и коммуникационных технологий во все сферы образования (профессионального в том числе).

Тотальное увлечение социальными сетями пользователей разного возраста и социального статуса превращается сегодня в некое подобие культа, от которого зависит буквально каждое их действие. Однако в массе своей пользователи остаются только потребителями информации, легко манипулируемыми и управляемыми, их не привлекает созидание чего-то нового, что в современных условиях становится опасным для дальнейшего развития как информационного общества, так и самого человека.

Главной из основных тенденций учебного процесса в настоящее время становится возрастание роли самостоятельной работы, связанное с повышением уровня субъектности информационной подготовки в сфере профессионального образования, в первую очередь с использованием интернет-ресурсов, проектной деятельности — с использованием социальных сервисов и сетей. Наиболее опасными информационными угрозами для пользователей представляются: *контентные риски, коммуникационные риски, интернет-зависимость, технические и потребительские риски* [4]. В современном информационном потоке пользователю становится все труднее защититься от информационных угроз, если он к этому недостаточно подготовлен, проблема негативного информационного воздействия на участников образовательного процесса продолжает оставаться актуальной.

В связи с постоянно учащающимися случаями нарушения информационной безопасности субъектами образовательного процесса возникла острая необходимость расширить содержание профессионального образования педагогов, ввести в него новые компоненты, которые будут связаны с обучением учащихся противодействию информационным угрозам и рискам, т.е. необходимость осуществлять массовую переподготовку (повышение квалификации) педагогов для формирования у них соответствующих компетенций в области обеспечения информационной безопасности личности.

Отдельной важнейшей задачей для сферы образования остается обеспечение информационной безопасности личности в системе онлайн-образования, приобретающей новый импульс к развитию в условиях глобального кризиса, связанного с пандемией.

Таким образом, при расширении информационной базы в системе современного российского образования, внедрении технических средств, ее обеспечивающих, важнейшими задачами объективно становится удовлетворение потребностей общества в создании надежных научно-педагогических, правовых, методических и организационных механизмов для обеспечения информационной безопасности субъ-

ектов образовательного процесса; недопущение вреда от опасных информационных воздействий на психическое, нравственное или физическое состояние личности.

Особую значимость в современных условиях цифровой трансформации общества приобретает педагогическое сопровождение изучения вопросов информационной безопасности личности на всех уровнях образования, поскольку полноценная информационная подготовка выпускников с высоким уровнем информационной культуры в многоуровневой системе образования в условиях цифровой трансформации профессионального образования возможна только с учетом требований по обеспечению информационной безопасности личности всеми участниками образовательного процесса [1, с. 261–266].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аспекты обеспечения информационной безопасности личности в онлайн-среде // Поколение Z в онлайн-пространстве: социальное поведение, ориентации, идентичность: сб. статей Всерос. науч. конф. с междунар. участием / отв. ред. Р. Б. Шайхисламов. Уфа: Башкирский государственный университет, 2020. 388 с.
2. Богатырева Ю. И., Козлов О. А., Поляков В. П. и др. Методическая система непрерывной подготовки педагогических и управленческих кадров в области информационной безопасности: концепция // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография. Выпуск 17. Уфа: Аэтерна, 2017. С. 27–47.
3. Поляков В. П. Актуальные аспекты информационной безопасности личности в информационно-образовательном пространстве // Теория и практика информатизации образования: внедрение результатов и перспективы развития: сб. науч. тр. юбил. МНПК, посвящ. 35-летию становления информатизации отечественного образования / под общ. ред. И. В. Роберт. М.: Изд-во АЭО, 2020. С. 134–142.
4. Поляков В. П., Романенко Ю. А. Педагогическое сопровождение вопросов информационной безопасности личности в отечественном образовании // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». В 2-х т. Пенза: Пензенский государственный университет, 2018. Т. 1. С. 64–67.
5. Поляков В. П., Романенко Ю. А., Литвинова И. Н. О подготовке педагогов в области информационной безопасности личности // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». В 2-х т. Пенза: ПГУ, 2019. Т. 2. С. 147–149.

**Сергеев И. С.**

Москва, Научно-исследовательский центр профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС

## ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ СЕТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК

**Аннотация.** Представлен опыт организации деятельности межрегиональной сети экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС, созданных на базе профессиональных образовательных организаций и объединенных задачей определения организационно-педагогических условий результативной цифровой трансформации среднего профессионального образования. В числе направлений работы — разработка онлайн-курсов, организация смешанного обучения, использование цифровых технологий, ресурсов и сервисов для повышения педагогической результативности различных этапов образовательного процесса СПО.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, цифровая трансформация, дистанционное обучение, смешанное обучение

Цифровая трансформация образования, в том числе среднего профессионального образования (далее СПО) — один из федеральных приоритетов Российской Федерации, реализация которого в системе профессионального образования призвана обеспечить эффективную подготовку кадров для цифровой экономики. Исследование процесса цифровизации СПО, выявление организационно-педагогических условий его эффективности осуществляется на базе сформированной в 2019 г. межрегиональной сети экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС (далее ЭП), включающей в настоящее время 31 профессиональную образовательную организацию, расположенную в 16 субъектах Российской Федерации. Все площадки объединены общим направлением работы — «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения». Единой теоретико-методологической платформой опытно-экспериментальной работы сети экспериментальных площадок выступает Педагогическая концепция профессионального образования и обучения, разработанная коллективом экспертов ФИРО РАНХиГС [5].

Актуальные направления поисковой и экспериментальной работы сети ЭП «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения»:

- новые подходы к построению структуры и содержания профессионального образования, выделению дидактических единиц,

отражению этих подходов в методике ведения конкретных курсов, разделов, типов учебных занятий;

- организация групповых форм работы обучающихся в условиях смешанного, гибридного или дистанционного обучения, в том числе проектной и исследовательской деятельности;
- трансформация системы оценивания с использованием цифровых средств;
- использование средств цифровой трансформации для вовлечения в образовательный процесс низкомотивированных и слабоорганизованных студентов;
- актуализация системы организационно-педагогического сопровождения социализации, социально-профессионального самоопределения, развития личности студентов с использованием потенциала современных цифровых технологий;
- использование цифровых технологий и средств для повышения практикоориентированности образовательного процесса СПО и др.

В результате исследовательской работы, проведенной сетью ЭП «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения» на первом этапе (вторая половина 2019 — начало 2020 г.), были собраны и обобщены данные о результативности электронного обучения в системе профессионального образования, а также об организационно-педагогических условиях его результативности. Были выявлены основные организационно-педагогические эффекты, которых позволяет достичь введение электронного обучения в ПОО в различных формах (смешанное или дистанционное обучение). В числе таких эффектов: обеспечение доступности образовательной программы (в части теоретического обучения) для временно отсутствующих и часто болеющих студентов; положительное влияние на учебную мотивацию той части студенческого контингента, которая и ранее обладала достаточно высокой заинтересованностью в обучении, а также хорошими навыками самоорганизации; возможность расширения контингента взрослых обучающихся, осваивающих программы ДПО и ПО в дистанционной форме, за счет этого — повышение внебюджетных доходов ПОО.

Одним из конкретных научно-методических результатов работы сети ЭП на данном этапе стала разработка «Общего алгоритма разработки онлайн-курсов в образовательной организации, реализующей программы СПО» [4]. Алгоритм включает в себя четыре этапа: предварительный (реализуется один раз в контексте введения онлайн-обучения в образовательный процесс ПОО), подготовительный (реализуется всякий раз в связи с разработкой очередного

онлайн-курса), производственный (создание курса), завершающий (экспертиза и доработка). Описание алгоритма дано по каждому из 33 подэтапов на основе следующей схемы: содержание — исполнители — результаты — полезные комментарии практиков. Алгоритм предназначен для команды цифровой трансформации ПОО, включающей представителей администрации, педагогического персонала и ИТ-специалистов.

В период противопандемических мероприятий (март-июнь 2020 г.), связанных с временным переводом образовательного процесса СПО в режим дистанционного обучения, в сети ЭП «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения» был проведен комплекс исследований. Основные задачи данных исследований были связаны с выявлением, во-первых, стратегий ПОО по переходу на дистанционное обучение в авральном режиме, актуальных проблем и дефицитов; во-вторых — педагогических возможностей и ограничений дистанционной формы организации образовательного процесса для реализации образовательных программ СПО. Результаты данных исследований были опубликованы [1].

В конце 2020 — начале 2021 г. в рамках сети ЭП была организована распределенная командная деятельность, нацеленная на коллективное осмысление проблематики смешанного обучения и его организационно-дидактических моделей сквозь призму собственного практического опыта, на основе единых для всех участников рефлексивных форм, с последующим обобщением результатов их заполнения. Такая форма работы, насколько нам известно, не использовавшаяся ранее, получила достаточно условное название «электронного коворкинга» (е-коворкинга). В результате е-коворкинга была разработана универсальная, пригодная для всех уровней образования типология организационно-дидактических моделей смешанного обучения, соотносимая с большинством моделей смешанного обучения, которые описаны в российских, а также в ключевых зарубежных источниках и при этом имеют различные (авторские) названия. Типология включает двенадцать моделей смешанного обучения, отнесенных к разным уровням интеграции контактного (life), онлайн и автономного (офлайн) обучения. В результате совместной работы были выявлены критерии выбора каждой модели, организационно-педагогические условия результативности в условиях образовательного процесса СПО, уточнены вариативные методические способы реализации некоторых моделей [2].

Кроме того, в 2021 г. предметами электронных коворкингов в сети ЭП «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения» были выбраны проектирование требований к «Цифровому по-

мощнику» студента и преподавателя в СПО; цифровые компетенции педагога профессионального образования; вовлечение слабомотивированных студентов в образовательный процесс СПО с использованием цифровых средств; технологии организации распределенного группового закрепления учебного материала. Начиная с октября 2021 г. сетевая коммуникация и взаимодействие ЭП, включая проведение е-коворкингов (<https://web-platforma.ru>), осуществляется на базе специализированной цифровой платформы «Цифровая экосистема», разработанной специалистами одной из ЭП (Санкт-Петербургский радиотехнический колледж) совместно с партнерской IT-компанией.

Таким образом, каждая из площадок сети решает два уровня задач. С одной стороны, это задачи, определяемые темой собственного исследования, например «Педагогические условия реализации смешанного обучения в системе профессионального образования» (Нижнетагильский торгово-экономический колледж), «Формирование цифровой идентичности преподавателей и студентов педагогического колледжа» (Черемховский педагогический колледж), «Разработка и применение цифрового глоссария как инструмента организации коллективной работы педагогов и студентов с теоретическим материалом» (Иркутский авиационный техникум), «Разработка, апробация и внедрение модели электронного обучения по специальности 43.02.15 „Поварское и кондитерское дело“» (Ижевский торгово-экономический техникум) и т.д. В рамках темы разрабатываются электронные образовательные ресурсы, учебные и методические пособия, локальные нормативные акты; осуществляется повышение квалификации педагогического персонала; создаются стажировочные площадки по теме работы, на которых обучаются представители других образовательных организаций; обеспечиваются иные формы трансляции полученных научно-практических результатов.

С другой стороны, все площадки участвуют в совместном решении наиболее актуальных задач, связанных с определением научно-методологических оснований, выявлением и разработкой организационно-педагогических и методических условий цифровой трансформации профессионального образования в Российской Федерации. Эти результаты отражаются в научных публикациях, становятся основой для подготовки диссертаций работниками соответствующих профессиональных образовательных организаций, новых учебных пособий [3], учитываются при разработке документов и проектов федерального уровня.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Внезапное дистанционное обучение: пер-

вый месяц аврала // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 6–23.

2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 44–64.

3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 222 с.

4. Общий алгоритм разработки онлайн-курсов в образовательной организации, реализующей программы СПО [Электронный ресурс]. URL: [https://firo.ranepa.ru/files/docs/cifrovizaciya/mobilniy\\_kolledj/obshchiy\\_algoritm\\_razrabotky\\_online\\_kursa.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/cifrovizaciya/mobilniy_kolledj/obshchiy_algoritm_razrabotky_online_kursa.pdf) (дата обращения: 23.10.2021).

5. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Издательский дом «Дело» РАНХ РАНХиГС, 2020. 112 с.



## 2. РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВУЗОВ

*Карамурзов Б. С.*

*Москва, Российская академия образования*

### О БУДУЩЕМ УНИВЕРСИТЕТОВ

***Аннотация.** Вследствие глобальной цифровизации на кону стоит будущее всего человечества. Цифровой трансформации в глобальном масштабе подвергаются все сферы деятельности общества. Идут процессы реформирования человечества. В системе образования возникла проблема, каким образом совместить процессы полноценного образования и перевода его на дистанционные формы реализации.*

***Ключевые слова:** глобальная цифровизация, цифровая трансформация деятельности человечества, трансформация университетов*

Вследствие глобальной цифровизации сегодня на кону стоит будущее всего человечества. Цифровой трансформации в глобальном масштабе подвергаются все сферы деятельности общества. Идут очень серьезные процессы реформирования человечества.

Анализ процессов, сопровождающих цифровую трансформацию, осложняется и терминологической путаницей. Нет единства в понимании и употреблении важнейшего из них — человеческого капитала, количественная характеристика которого — людской ресурс, а качественная — интеллектуальный потенциал. В то же время, чем выше интеллектуальный потенциал (который в первом приближении определяется уровнем образованности населения), тем значительнее человеческий капитал.

Происходящие в мире изменения — следствия быстрого появления и внедрения цифровых технологий: вычислительные мощности, цифровые заготовки, онлайн-производство, технологии, финансы, бизнес-модели. Доступ к этим ресурсам и владение ими осуществляется через глобальные организационно-технологические платформы. По сути, запущен процесс создания глобальной виртуальной «территории» — мирового цифрового пространства. Это фактическое начало передела сфер влияния в масштабе всего мира.

Если в ближайшее время на рынке не появится готовое российское решение для размещения данных, то постепенно и вузы, и образовательные учреждения общего образования, и индустриальные партнеры вынужденно разместят свои данные в облаках, которые

неподконтрольны российскому правительству. Поэтому государству необходимо в срочном порядке взять эти работы под свой контроль и придать им системность и ускорение. В противном случае все формирующееся сегодня цифровое пространство нашей страны будет под контролем зарубежных операторов облачных инфраструктур. А значит, вопрос о том, кому принадлежит власть в стране, становится риторическим.

Сегодня перед обществом встают очень важные вопросы: что значит быть человеком? Когда человечество сможет ответить на этот вопрос? Будет ли создан искусственный интеллект, который сможет полностью заменить человеческий? Успеет ли человек найти ответы на эти вопросы до своего «порабощения» искусственным интеллектom?

Современное общество порождает проблемы, аналогов которым человеческая цивилизация не знала. Какое же будущее ждет наше общество в ближайшей перспективе?

Прогнозов на будущее человечества много. К некоторым датам и содержанию прогнозов надо относиться критически. Но нельзя не согласиться с тем, что в них хорошо обозначились наметившиеся тенденции и возможные векторы развития человечества в текущем столетии.

Между тем в системе образования возникла очень большая проблема — каким образом совместить процессы полноценного образования и перевода его на дистанционные формы реализации. При этом нельзя упускать из поля зрения возникшую опасность потери главного в образовании — содержания образования.

Развитие информационно-коммуникационных технологий и повышение качества человеческого капитала (в первую очередь за счет роста образованности) приводят к выходу на совершенно иной уровень общественно-политической активности людей. А это, в свою очередь, будет приводить (и это уже заметно) к существенной децентрализации институтов власти.

Такому процессу — изменению, а в некоторых случаях ослаблению функций государства — будет способствовать и появление, вследствие развития цифровых технологий, виртуальной валюты, которая пытается выйти из-под контроля государств.

Одновременно с реализацией этих тенденций во всем мире интенсивно идет процесс трансформации университетов. Поэтому актуальным становится вопрос: какими станут университеты в ближайшей и среднесрочной перспективе? Какие задачи для вузовского сообщества вытекают из этих обстоятельств? Одна из основных задач в этих условиях состоит в том, чтобы умело (а значит, эффективно) управлять эволюционными изменениями в университетах. В противном

случае в них начнутся неконтролируемые процессы, которые заведут их в очевидный тупик. Из этого следует, что управление процессами трансформации в университетах — отдельная и большая проблема.

Если эти процессы не будут сопровождаться умелым управлением и не будут носить эволюционный характер, то все, скорее всего, закончится для университетов плачевно. И самая большая проблема будет в том, что они не смогут своевременно отвечать на вызовы времени.

В то же время очевидно, что успешное формирование интеллектуального потенциала страны можно осуществлять только через университеты. Таким образом, все будет определяться состоянием и перспективами развития образования, в частности системы высшего образования. Именно уровень и состояние системы образования определяют сегодня потенциал любого государства.

И надо понимать, что наличие высокообразованного человеческого капитала и развитой ИКТ-инфраструктуры с вычислительными мощностями являются необходимым условием создания высокотехнологичных производственных мощностей.

Все эти три величины основаны на существовании в стране соответствующих баз знаний, высококлассных учебных заведений (центров) и возможностей эффективно использовать готовые технологические решения.

Сегодня мы можем констатировать: система ВО России пока еще имеет хорошие перспективы и может достойно выдержать конкурентную борьбу на мировом рынке образования. Но надо правильно выстроить истинно государственную политику в области образования. Необходимо помнить, что университеты в периферийных субъектах (особенно в период гибридной войны) — это форпосты государства. И политика государства в области образования обязательно должна строиться с учетом этого фактора.

Ведь непрерывная череда реформ на всех уровнях системы образования нашей страны не просто сотрясала ее на протяжении всей новейшей истории России, но даже привела к катастрофическому состоянию.

Исходя из этого, мы должны рассматривать проблемы и формировать актуальные задачи высшего образования. Прежде всего необходимо выяснить, как же надо определять сегодня высшее образование? Каким должно быть содержание современного образования? И соответствует ли оно современным запросам общества, проходящего через цифровую трансформацию? Ведь характер системы высшего образования определяется уровнем развития университетов.

Во всем мире обеспечение системы образования педагогическими кадрами является актуальной проблемой. И решение этой проблемы

лежит в правильной организации в вузах масштабной и эффективной системы повышения квалификации и переподготовки кадров для всех отраслей, в которых нуждается или будет нуждаться экономика страны, региона и отдельных отраслей.

Именно такой подход к организации повышения квалификации и переподготовки станет способствовать ослаблению социальной напряженности. Необходимо помнить, что высокая степень адаптивности в большей степени присуща именно высококвалифицированным кадрам высшей школы. С другой стороны, единая система повышения квалификации и переподготовки кадров позволит провести более реальный учет имеющегося потенциала и позволит системе образования организовать мобильность хотя бы в рамках отдельных регионов.

Кроме этого, у нас возникла очень большая проблема собственно с самой подготовкой педагогических кадров, которая и сегодня не находит своего разрешения. Она назревала медленно, но «планово». Эта проблема требует немедленного разрешения.

Запуск Минобрнауки России Программы стратегического академического лидерства, без учета перечисленных факторов, только усугубит их проблемы. Даже беглого взгляда на содержание этой программы и условий отбора в нее участников достаточно, чтобы понять, к каким плачевным последствиям для университетов в регионах приведет ее реализация.

Вузы в регионах по факту уже подвели к тому, что они будут готовить (какие бы формы мы ни пытались этому придать) «ремесленников».

Таким образом, мы видим: региональные системы образования трансформируются в системы для подготовки «ремесленников». Из них планомерно исчезают функции подготовки магистров, аспирантов, докторантов.

Необходимо понимать, что государство для укрепления своей целостности и единства должно оказывать внешним силам (разрушительного характера) адекватное противодействие. А эффективность противодействия будет определяться уровнем развития университетов в регионах. Это означает, что государство должно приложить все необходимые усилия для повышения их уровня и значимости. Нынешнее состояние университетов в регионах России требует создания специальной программы их поддержки и развития на государственном уровне.

**Цибизова Т. Ю.**

Москва, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)

## ЦЕЛЕВАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам создания новой целевой модели университета на основе утвержденной Правительством РФ Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Представлены целевые показатели трансформации образовательной организации, ключевые ресурсы и компетенции, обеспечивающие преимущества университета на целевом рынке. Особое внимание уделено образовательной политике на примере МГТУ им. Н. Э. Баумана.

**Ключевые слова:** целевая модель, цифровая трансформация, научно-технологическое развитие, образовательная политика, подготовка кадров, образовательные траектории

В России на современном этапе развития экономики особенно актуальным становится не просто подготовка кадров для отечественной промышленности, а увеличение качественного кадрового состава, способного вывести страну на новый уровень, восприимчивого к инновационным тенденциям научно-технического, экономического, политического и социального прогресса [3; 5].

На достижение национальных целей развития РФ на период до 2030 года, сбалансированное пространственное развитие страны, обеспечение доступности качественного высшего образования в субъектах РФ направлена программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» [4].

Образовательные организации, принимающие участие в программе «Приоритет-2030», ставят перед собой стратегическую цель — обеспечение исследовательской, технологической и кадровой готовности страны к переходу на новый технологический уклад путем трансформации своей деятельности для соответствия модели Университета 3.0. Целевыми показателями (на примере МГТУ им. Н. Э. Баумана) в условиях новой реальности являются:

*В сфере научно-инновационной деятельности* — трансформация от модели политехнического университета к модели междисциплинарного исследовательского университета, ориентированного на решение широкого круга задач научно-технологического развития

и потребности Индустрии 4.0, интегрирующего инновационный технологический цикл на основе экосистемного подхода к управлению партнерствами.

*В сфере образовательной деятельности* — переход к индивидуализированной модели образования с высокой долей проектной и исследовательской деятельности с фокусом на развитие исследовательских, цифровых, предпринимательских и креативных компетенций.

*В области управления человеческим капиталом* — трансформация, позволяющая перейти к современной модели развития команды, основанной на индивидуальном подходе и обеспечивающей непрерывное повышение производительности творческого труда, привлекательности академической карьеры и Университета как конкурентоспособного работодателя.

*В сфере системы управления Университетом* — формирование модели управления Университетом на основе открытых данных, опирающейся на цифровые инструменты поддержки управленческих решений. Целевым рынком заказчиков исследований и разработок, а также работодателей выпускников Университета является Индустрия 4.0, которая объединяет организации науки и промышленности. Стратегия функционального позиционирования Университета опирается на ключевые ресурсы и компетенции, которые обуславливают следующие конкурентные преимущества Университета на целевом рынке.

*Система обучения инженеров*, способных решать сверхсложные комплексные задачи. В рамках Программы развития предстоит трансформировать существующую образовательную систему от массового подхода к обучению к методикам работы с талантами для формирования индивидуальных образовательных треков, распространяя полученный опыт в рамках стратегического проекта «Университет для университетов», а также наполнить ее новыми инструментами проектного, исследовательского, предпринимательского, креативного и смешанного обучения.

*Политехнический университет с уникальными компетенциями высокотехнологичного инжиниринга*. Реализация Программы развития позволит трансформировать систему управления наукой, перейти к инвестиционной модели управления портфелем исследований и разработок, расширить спектр целевых рынков и потенциальных заказчиков и тиражировать полученные результаты в рамках стратегического проекта «Университет для университетов».

*Переход к сервисной модели Research as a Service*, трансформирующей модель создания исключительно технического решения в сервисно-ориентированную систему взаимоотношений с заказчи-

ками и партнерами для подготовки и упаковки научно-технических решений под ключ.

*Опора на самоорганизующиеся научные группы*, не только исторически сложившиеся, но и новые, которые формируются вокруг молодых академических лидеров нового поколения. Именно поддержка самоорганизующихся научных групп позволит кардинально изменить подход к созданию исследовательских подразделений, обеспечивая непрерывный поиск и селекцию перспективных научных направлений. В таких группах кросс-функциональные связи обеспечивают мультипликативный и синергетический эффекты совместной деятельности, воспроизводство кадров и высокую научную продуктивность.

*Устойчивые связи с партнерами из промышленности, сектора исследований и разработок, ведущими российскими и зарубежными университетами.* В рамках реализации Программы развития сеть партнеров предстоит преобразовать сначала в систему консорциумов, а затем в инновационную экосистему, способную концентрировать ресурсы на возможности ответа на большие вызовы, формировать научно-технологическую повестку. Это изменит позиционирование Университета и целеполагание с переходом от автономной к экосистемной стратегии развития.

Конкурентные преимущества позволят Университету *гарантировать работодателям* подготовку выпускников с уникальной моделью компетенций, способных работать на стыке технологий четвертой промышленной революции и не требующих «переучивания» на рабочем месте, а также возможность активного участия в разработке и реализации образовательных программ под конкретные потребности заказчика [1]. Переход к индивидуальной образовательной траектории позволит удовлетворять более широкие потребности работодателей в кадрах [2].

Ключевыми приоритетами образовательной политики станут следующие направления:

*Индивидуализация образования по модели «2+2+2»*, основанной на едином подходе к фундаментальной подготовке, сбалансированном портфеле мэйджоров и майноров с возможностью смены образовательного трека, в рамках которых будет формироваться индивидуальная образовательная траектория. Индивидуализация образования будет сопровождаться модернизацией его содержания для обеспечения широкого и гибкого выбора целевых компетенций, включая профессиональные, исследовательские, цифровые, предпринимательские и креативные компетенции (компетенции в области высоких технологий, исследовательские компетенции, цифровые компетенции в области искусственного интеллекта, машинного

обучения, информационной безопасности и Data Science, компетенции в области экологии, компетенции для работы в рамках полного жизненного цикла изделий и технологий, предпринимательские и креативные компетенции, мягкие навыки).

*Трансформация учебно-методической работы* будет связана с разработкой новых инструментов проектного обучения, обучения на основе исследований, смешанного и цифрового обучения в инженерном образовании; развитием новых форм образовательного сотрудничества с работодателями в тесном взаимодействии с научными кластерами.

*Внедрение цифровых образовательных технологий* на всех уровнях образования, что потребует развертывания соответствующей инфраструктуры в рамках политики цифровой трансформации, формирования цифровых следов студентов и цифровых двойников образовательных программ, создания полноценного гибридного обучения, сочетающего традиционные и электронные образовательные технологии.

*Формирование нового ценностного предложения в магистратуре и аспирантуре* за счет разработки фронтальных образовательных программ на базе создаваемых междисциплинарных исследовательских кластеров по новым областям науки и технологий.

Трансформация образовательной политики потребует *существенного изменения подходов к управлению набором, обучением и развитием профессорско-преподавательского состава* и согласования механизмов образовательной политики, политики управления человеческим капиталом и научно-исследовательской политики, прежде всего для широкого вовлечения преподавателей в R&D и учебно-методическую деятельность, включения в систему дополнительного профессионального образования, что позволит увеличить оплату труда сотрудников, улучшит возможности для самореализации и обеспечит привлекательность академической карьеры для молодых преподавателей и исследователей.

*Переход к этапу активного межвузовского сотрудничества* на базе реализации образовательных программ высшего образования в сетевой форме совместно с другими университетами и промышленными партнерами, реализации творческих и социально-гуманитарных проектов с участием университетов, научных и других организаций реального сектора экономики и социальной сферы.

Формирование *новой концепции дополнительного образования* как ценностного продолжения основного образования, опережающего обучения, повышения квалификации и переквалификации, а также ранней профессионализации. Таким образом, целевая модель Университета формируется в значительной мере его учеными, препода-



давателями, обучающимися и выпускниками, а следовательно, для успешной реализации Программы развития предстоит сформировать новый образ российского исследователя, инженера и технологического предпринимателя, стать ведущим университетом России по обеспечению исследовательской, технологической и кадровой готовности страны к переходу на новый технологический уклад и к глобальному лидерству в научно-технической сфере.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров А. А., Ларионов В. Г., Фалько С. Г. Приоритетные направления деятельности вузов в условиях инновационной экономики // *Инновации в менеджменте*. 2015. № 2 (4). С. 6–15.
2. Александров А. А., Пролетарский А. В., Неусытин К. А. Система опережающей подготовки специалистов для оборонно-промышленного комплекса на базе инжиниринговых научно-образовательных центров МГТУ им. Н. Э. Баумана // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 4 (34). С. 72–77.
3. Брекалов В. Г., Терехова Н. Ю., Кленин А. И. Решение задач прогнозирования и стратегического планирования деятельности высших учебных заведений // *European Social Science Journal*. 2014. № 4–2 (43). С. 31–34.
4. О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»: Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400793960/> (дата обращения: 14.11.2021).
5. Цибизова Т. Ю. Опережающая подготовка в системе профессионального образования для цифровой экономики России // *Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании и профессиональном самоопределении: коллективная монография / авт.-сост.: М. Н. Стриханов, Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов. М., 2020. С. 85–105.*

**Каприн А. Д.**

Москва, Национальный медицинский исследовательский центр радиологии Министерства здравоохранения РФ

**Петров В. А.**

Москва, Медицинский радиологический научный центр имени А. Ф. Цыба — филиал Национального медицинского исследовательского центра радиологии Министерства здравоохранения РФ

**Жарова Е. П.**

Москва, Национальный медицинский исследовательский центр радиологии Министерства здравоохранения РФ

**Пашигорова Л. В.**

Москва, Национальный медицинский исследовательский центр радиологии Министерства здравоохранения РФ

## ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОЙ МЕДИЦИНЫ

**Аннотация.** В исследовании проведен анализ инновационных педагогических технологий и возможности их применения в подготовке кадров для высокотехнологичной медицины. Определены основные направления модернизации подготовки кадров. Приведены примеры реализации методов обучения для различных направлений высокотехнологичной медицины, которые в настоящее время реализуются при подготовке специалистов для отраслей онкологии и ядерной медицины. Составлена карта образовательных мероприятий в зависимости от применяемой педагогической технологии и направления обучения, предложены варианты контроля для каждого варианта технологии.

**Ключевые слова:** образовательная технология, инновационные методы обучения, контроль качества образования, эффективность обучения, цифровая дидактика, симуляционное обучение

Высшая медицинская школа Российской Федерации сегодня находится в ситуации масштабных разнонаправленных изменений, которые связаны и с развитием технологического обеспечения отрасли, и с эпидемиологической ситуацией, возникшей из-за пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19. Требуется создание и применение новых образовательных технологий, изменение подходов к подготовке кадров для высокотехнологичных отраслей.

Следуя тенденциям развития современного образования, необходимо выделить несколько направлений модернизации подходов

к подготовке медицинских кадров:

- конструирование и создание новых технологий для образовательной практики;
- индивидуализация образовательных траекторий;
- цифровизация и развитие интерактивности образовательных процессов;
- применение прогностической стратегии при построении новых образовательных технологий;
- развитие компетентного подхода в образовании;
- организация непрерывного мониторинга уровня качества образования;
- развитие инфраструктуры образовательного процесса.

Безусловно, все направления модернизации должны осуществляться комплексно, учитываться при построении программ не только бакалавриата, специалитета и магистратуры, но и дополнительного профессионального образования.

Для более детального анализа возможностей применения инновационных методов подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей медицины, таких как онкология и ядерная медицина, нами составлена технологическая карта, в которой представлены варианты образовательных мероприятий, в зависимости от направления подготовки и с учетом метода контроля знаний (Табл. 1).

**Таблица 1**

Технологическая карта образовательных мероприятий для подготовки кадров в области онкологии и ядерной медицины

Направление подготовки кадров	Технология обучения	Образовательное мероприятие	Варианты мониторинга результатов обучения
Онкология	Применение электронных средств обучения	Участие в онлайн-конференциях по профилю подготовки	Составление периодических отчетов с отображением основной информации, полученной в результате участия
		Участие в телемедицинских консилиумах и консультациях	Решение кейс-задач, основанных на случаях из реальной практики
		Занятия с использованием интегрированных операционных	Ведение дневников оперативных вмешательств, их последующий разбор с куратором

	Применение симуляционных средств обучения	Практические занятия по освоению навыков экстренной и неотложной медицинской помощи	Выполнение практических работ по освоенным дисциплинам
		Практические занятия по основным навыкам хирургических манипуляций, WetLab, кадавер-курсы	
		Практические занятия по освоению навыков общения с пациентами	
	Модульное обучение (построение индивидуальных образовательных траекторий)	Освоение интерактивных образовательных модулей по выбору обучающегося с учетом обязательных и вариативных компонентов	Построение карты компетенций на весь период обучения с учетом требований ФГОС, отслеживание освоения компетенций в онлайн-формате
		Индивидуальный план освоения практической части образовательной программы	Проведение промежуточной аттестации обучающихся не реже 2-х раз в год. Составление отчетов о прохождении практической подготовки с заключением куратора
Радиотерапия	Применение симуляционных средств обучения	Виртуальная визуализация в лучевой терапии. Планирование и проведение сеансов лучевой терапии в 3D-формате на симуляционном оборудовании Vert	Выполнение практических работ по освоенным дисциплинам
Радиология	Применение симуляционных средств обучения	Изучение принципов работы и протоколов исследований на всех основных видах диагностического оборудования	Выполнение практических работ по освоенным дисциплинам

Медицинская физика	Применение симуляционных средств обучения	Планирование физических воздействий на организм человека в 3D-формате на симуляционном оборудовании Vert. Освоение медико-физических основ компьютерной томографии, радиационной биофизики и радиобиологии на учебном рентгеновском аппарате	Выполнение практических работ по освоенным дисциплинам
--------------------	---	--	--

Все рассмотренные технологии обучения универсальны при планировании образовательного процесса различных направлений подготовки кадров высокотехнологичных отраслей медицинской науки. В зависимости от целей и задач обучения и инфраструктурного обеспечения они могут быть комбинированы с традиционными методами обучения. Применение в образовательном процессе инновационных технологий обучения, безусловно, позволит повысить качество подготовки специалистов, увеличит мотивацию обучающихся, обеспечит онкологию и ядерную медицину конкурентоспособными кадрами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения. М.: Диона, 2020. 244 с.
2. Волгина С. В. К вопросу об изменении содержания и качества высшего образования в условиях цифровой экономики с позиции компетентностного подхода // Тенденции развития науки и образования. 2019. Т. 50, № 7. С. 12–15.
3. Константинова Д. С., Кудяева М. М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. 2020. Т. 7, № 11. С. 1055–1072.
4. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012> (дата обращения: 04.11.2021).

**Моросанова В. И.**

Москва, Психологический институт РАО

## РЕСУРСНАЯ РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И САМОВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** Показана актуальность ресурсного подхода к рассмотрению осознанной саморегуляции (СР) для решения задач современного образования. Теоретически обоснована и подтверждена данными эмпирических исследований ресурсная роль осознанной СР обучающихся в успешности достижения предметных, личностных и регулятивных результатов на разных уровнях образования. Разработаны представления о саморегуляции как метасистеме универсальных и специальных регуляторных компетенций, развитие которых оказывает влияние на психологическое благополучие, а также профессиональное самоопределение и самовоспитание молодежи.

**Ключевые слова:** ресурсы, саморегуляция, профессиональное образование, самовоспитание

В кризисных социальных и экологических условиях ключевое значение приобретают поиск психологических ресурсов, позволяющих человеку активно действовать, осознанно и ответственно выдвигать цели, а также гибко и самостоятельно управлять их достижением в условиях цифровых сред и беспрецедентного повышения неопределенности во всех сферах жизнедеятельности. В этих условиях в науках об образовании ученые и практики все чаще обращаются к исследованиям саморегуляции. За рубежом это направление в науках об образовании обозначают как саморегуляция учения. В российской традиции, которая представлена в данном докладе, — это исследования научной школы психологии осознанной саморегуляции, результаты которых, несомненно, имеют большое значение для создания у педагогов современных представлений о психологических ресурсах обучения и воспитания, методах их диагностики и помощи в развитии [3].

Осознанная саморегуляция является рефлексивным психологическим инструментом, включающим систему регуляторных компетенций операционально-когнитивного и регуляторно-личностного уровней. Эти подсистемы, в свою очередь, мобилизуют первичные психические процессы и состояния (когнитивные, личностные, эмоциональные), выступающие средствами реализации регуляторной активности человека для достижения различных (в том числе и образовательных) целей. Развивая эти положения, мы пришли к выводу о том, что осознанная СР является ключевым ресурсом достижения целей и саморазвития человека, что и привело нас к необходимости разра-

ботки ресурсного подхода к исследованию осознанной СР человека.

В зависимости от глобальности задач и целей активности мы выделяем специальные и универсальные регуляторные ресурсы обучающихся, обеспечивающие успешность достижения поставленных ими целей [1; 2]. Они включают комплексы индивидуальных регуляторных компетентностей человека, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением. Эти компетентности имеют в качестве своей дифференциальной основы особенности темперамента, характера и самосознания и дают возможность мобилизовать и опосредствовать их влияние на особенности достижения целей и поведение человека. Развитие общего уровня осознанной СР обучающегося характеризует *универсальный ресурс* его субъектной активности для решения широкого класса задач в разных видах деятельности. Универсальный ресурс саморегуляции содействует осознанному выбору профиля обучения в школе и первичному выбору профессии, связанному с обучением в вузе. В результате многочисленных эмпирических исследований был сделан вывод, что чем выше у обучающихся уровень развития осознанной СР, тем шире его образовательные возможности [2].

*Специальные ресурсы* служат психологическим средством решения конкретного вида задач, тогда как *универсальные ресурсы* применимы к решению более широкого их класса. И, что самое существенное, успешность профессиональной подготовки обучающихся в большой степени зависит от формирования специальных регуляторных ресурсов, их соответствия регуляторным требованиям профессии, наличия у человека (наряду с предметными и личностными) регуляторных профессионально значимых компетенций или их предпосылок. Так, были выявлены специальные регуляторные ресурсы обучающихся для успешного овладения различными гуманитарными, естественно-научными дисциплинами, а также в профессиональной подготовке для овладения различными профессиями [2; 5]. В наших теоретических и эмпирических исследованиях показано, что чем более развиты регуляторные ресурсы обучающихся, тем успешнее они решают задачи своего профессионального самоопределения, профессиональной подготовки и овладения профессией [5].

В рамках ресурсного подхода система осознанной саморегуляции в целом понимается как *управляющая метасистема* универсальных и специальных регуляторных ресурсов осознанного выдвижения целей и управления их достижением для решения широкого спектра задач жизнедеятельности [1]. Метаприрода осознанной регуляции отчетливо проявляется в том, что от наличия регуляторных компетенций зависит достижение любой цели, причем не только

продуктивные аспекты достижения, но решение широкого круга задач жизнедеятельности, таких как самовоспитание, личностное и профессиональное становление, поддержание психологического благополучия и др. Так, наши лонгитюдные исследования показали, что ресурсы осознанной саморегуляции учебной деятельности не только вносят значимый вклад в академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся, но и прогнозируют их уровень в последующие периоды образования.

Осознанная СР является важнейшим механизмом овладения своим темпераментом и основой становления характера, что определяет ее значение для решения педагогических проблем воспитания и саморазвития обучающихся. Нам удалось обосновать теоретически и эмпирически, что существуют индивидуально-типологические профили особенностей саморегуляции когнитивно-операционального уровня (планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования действий и оценивания их результатов), данных человеку от природы в силу его темперамента и акцентуаций характера. По существу, это резервы саморегуляции, которые хорошо диагностируются с помощью разработанных нами методик. По мере возрастного развития осознанной саморегуляции резервные особенности могут осознаваться субъектом активности (уже в подростковом возрасте) и превращаться в психологические ресурсы — сначала достижения целей поведения, а по мере взросления и накопления опыта — в ресурсы саморазвития характера [3]. Проведенные исследования позволили выявить регуляторную специфику таких инструментальных личностных свойств, как гибкость, самостоятельность, ответственность, надежность, инициативность. Если они являются стилеобразующими с точки зрения требований деятельности, которой занимается обучающийся, то их развитие способствует формированию компенсаторных отношений между сильной и слабой сторонами профиля саморегуляции, что обеспечивает выработку субъектом эффективного стиля учебной или профессиональной подготовки. Это происходит, как правило, в более старших возрастах и зачастую стимулируется формированием профессионально значимых качеств (специальных регуляторных и личностных ресурсов) в процессе профессиональной подготовки в вузе [3].

Разработка и применение специальных развивающих программ на инновационных площадках (в том числе имеющих статус РАО) показывает, что формирование у учащихся направленности на развитие регуляторно-личностных (собственно субъектных, относящихся к сфере характера и направленности личности) качеств ответст-



венности, настойчивости, уверенности, рефлексивности приводит к повышению уровня осознанной саморегуляции, что катализирует процессы профессионального самоопределения и самовоспитания обучающихся средствами повышения субъектной активности.

Для практики воспитания несомненное значение имеют результаты наших исследований регулирующей роли самосознания [4]. Одной из ключевых проблем юношеского возраста является расхождение между самосознанием и поведением: представления о нормах морали и общечеловеческих ценностях у молодежи уже сформированы, но руководствоваться ими в своем поведении под силу далеко не всем. Результаты наших исследований показывают, что развитие осознанной саморегуляции ведет за собой становление личностной направленности, способствует становлению позитивных форм самосознания и усилению их регулирующей роли в становлении активной и социально ответственной позиции по отношению к себе и миру в юношеском возрасте.

Данные наших исследований имеют существенное значение для развития у педагогов современных представлений о психологических основах профессиональной подготовки и воспитания учащихся, а также методах их сопровождения. Они могут служить основой программ дополнительного профессионального образования, могут включаться как модули в курсы повышения квалификации и переподготовки педагогов, а также в вузовские программы педагогического и психологического образования.

Актуальность и значимость наших исследований подчеркивается тем, что регуляторные компетенции являются психологической основой формирования универсальных учебных действий и достижения метарезультатов образования (предметных, регулятивных и личностных), что обозначено в современных ФГОСах в качестве образовательных целей для всех уровней образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2021. № 1. С. 3–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01.
2. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
3. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
4. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Институт психологии РАН, 2007. 213 с.
5. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 94–102.

**Абдуллаева М. М.**

Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

**Корнева О. Г.**

Москва, Департамент психологической работы Министерства обороны РФ

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

**Аннотация.** Содержание профессионального образования традиционно связано с особенностями окружающей динамичной среды, в настоящее время предъявляющей высокие требования к специалистам при условии сохранения их психологического благополучия. Цель данной работы заключалась в поиске связи психологического благополучия с особенностями профессионального самоопределения молодых людей, находящихся на стадии обучения.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, профессиональное обучение, студенты медицинских вузов, военнослужащие по призыву

Подготовка конкурентоспособного специалиста, надежно, качественно и своевременно выполняющего свою работу, является важной задачей, стоящей перед системой профессионального образования, которая дополняется необходимостью сохранения психического и физического благополучия этого специалиста. Поиск механизмов психологической саморегуляции в осуществлении учебной, а затем трудовой деятельности связан с решением типичных задач, характерных для каждого этапа профессионального самоопределения [1; 2].

В своей работе мы обратились к изучению особенностей психологического благополучия молодых людей, находящихся на стадии «адепта» (по Е. А. Климову), характеризующейся первыми встречами с профессионалами в своей области, формированием специфической учебной мотивации, постепенным приближением к «модели специалиста» [3; 4]. Характер специфической активности студентов вуза и молодых людей, выбравших получение военно-учетной специальности, несмотря на разное содержательное наполнение их обучения, описывается 1) сменой условий осуществления деятельности, 2) складывающимися особыми «производственными» отношениями и 3) становлением профессиональной идентичности, что позволило нам получить интересные данные о ранней стадии профессионализации молодых людей. Мы предположили, что степень их психологического благополучия как оптимального соответствия требований

учебной среды и внутренних ресурсов может быть показателем успешности профессионального самоопределения. Поэтому в нашем исследовании мы шли от диагностики благополучия к складывающимся представлениям о своей деятельности и о себе.

*Целью нашей работы* стало изучение представлений о своей деятельности у молодых людей с разным уровнем психологического благополучия как косвенного показателя эффективности психологической саморегуляции на ранней стадии профессионализации (адепта).

В выборку респондентов, принявших участие в нашем исследовании, вошли 47 мужчин, 18 женщин, всего 65 человек в возрасте от 18 до 24 лет, средний возраст по выборке составил 19,6 лет. Из них: 40 мужчин, проходящих службу по призыву, и 25 молодых людей (19 женщин и 6 мужчин) — студенты медицинских факультетов.

Общее количество опросников, предложенных военнослужащим и студентам, было одинаковым. Пакет включал общую для всех респондентов часть, направленную на получение информации о самих респондентах, об отношениях в коллективе, об особенностях ведущей деятельности на данном этапе жизни, и специфическую, различавшуюся для двух групп, включавшую методики для выделения благополучных и неблагополучных респондентов с учетом специфики их деятельности. Для студентов медицинских вузов это был опросник на диагностику выгорания (в адаптации Водопьяновой, 2009), для военнослужащих — опросник для диагностики стресса и его последствий (Величкова, 2005). Применение опросников, предназначенных для работающих людей, на выборке адептов обусловлено наличием реального профессионального опыта у респондентов, студенты с первого года обучения проходят практику в клиниках, а призывники уже через 1,5–2 месяца пребывания в армии принимают присягу и начинают нести военную службу. Данные обрабатывались при помощи Microsoft Excel, а также статистического пакета SPSS22.0 для Windows.

Молодые люди, несмотря на различия в содержании деятельности — обучение в вузе и служба по призыву, характеризуются общими для юношеского возраста особенностями — первые самостоятельные решения, поиск своей референтной группы и ориентация на нее, принятие себя и развитие самосознания, усложнение регуляторных механизмов жизнедеятельности в целом [5]. Показатели субъективных оценок успешности наших респондентов находятся выше медианы, средний уровень успешности по выборке — 69 баллов из 100, при этом 46 % от всей выборки (30 чел.) оценивают свою успешность выше средней, и только 9 % (6 чел.) считают себя скорее неуспешными. Интересно, что все респонденты описывают свою деятельность по шкалам семантического дифференциала (СД) схожим образом,

выбирая одинаковые полюсы шкал, за исключением двух — «разнообразная — однообразная», «спокойная — нервная». Для призывников их текущая деятельность однообразная и спокойная, для студентов — разнообразная и нервная.

Психологическое благополучие в нашем исследовании было операционализировано отсутствием признаков негативных состояний у военнослужащих и выраженности симптомов выгорания у студентов-медиков. Таким образом, в общей выборке (N=65) были выделены две группы респондентов, обозначенные нами как «благополучные» (34 чел.) и «неблагополучные» (31 чел.).

Факторный анализ оценок своей деятельности, полученных по шкалам СД, различающим две сравниваемые группы, позволил после трех итераций получить двухфакторное решение, описывающее 62,7 % дисперсии данных. Первый фактор, описывающий 36,4 % дисперсии, включает шкалы, позволяющие нашим респондентам характеризовать свою текущую деятельность либо как «любимую, интересную, разнообразную, перспективную», либо как «ненавистную, скучную, однообразную, бесперспективную». Второй фактор, включающий 26,2 % данных, описывает комфортность совместной деятельности, которая может быть «конфликтной и нервной» или «мирной и спокойной». Корреляционный анализ основных показателей по методикам в двух выделенных по степени выраженности психологического благополучия группах позволил выделить «ключевые» показатели, вокруг которых организуются связи с другими показателями. В группе неблагополучных респондентов таким показателем является показатель удовлетворенности процессом и содержанием труда, в группе благополучных — это показатель социально-психологического климата.

Результаты сравнительного анализа «ключевых» показателей в корреляционных плеядах, полученных на группах «благополучных» и «неблагополучных» респондентов, отражают приоритетную значимость разных составляющих их жизни. Для «благополучных» респондентов характерны «позитивные отношения с окружающими», выражающиеся в высокой оценке социально-психологического климата, в котором они находятся, выраженности удовлетворенности коллективом и отношениями с руководством. Возможно, что психологическое благополучие участников этой группы обеспечивается чувством защищенности и взаимопомощи, ощущением безопасности и комфорта, открытостью и свободой коммуникации, возможностью вносить свой вклад в развитие группы и совершать ошибки без страха наказания. «Ключевым» показателем, организующим все остальные, во второй группе, включающей респондентов с признаками неблагополучия, является «процесс

и содержание труда», с которым связываются и общая осмысленность жизни, и удовлетворенность коллективом, и эмоциональное принятие своей деятельности. Возможно, неудовлетворенность текущей деятельностью приводит к потере смысла настоящего, переживанию стресса и ощущению эмоциональной истощенности.

Результаты проведенного исследования показывают, что существуют различия в оценке своей деятельности молодыми людьми, находящимися на ранних этапах профессионализации в зависимости от отсутствия или наличия у них признаков психологического неблагополучия (в нашем случае — признаков стресса и симптомов выгорания). Эти различия были обнаружены в семантических оценках своей текущей деятельности, отражающих особенности ее содержательных аспектов.

Полученные нами данные позволяют говорить о трех важных составляющих, вносящих свой вклад в психологическое благополучие респондентов: 1) эмоциональное принятие своей деятельности, 2) складывающиеся отношения с окружающими людьми, 3) то, как процессуально и содержательно организована работа.

Респонденты, относящиеся к разным группам по степени психологического благополучия, могут быть описаны как «коллективисты», ориентированные на комфортность социальной среды, и как «индивидуалисты», для которых важнее то, чем они занимаются, организация и содержание труда.

Практическая значимость полученных результатов состоит в возможности их учета при разработке программ психологической поддержки молодых людей на ранней стадии профессионализации с целью повышения эффективности решения задач формирования благополучных и успешных профессионалов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузнецова А. С., Титова М. А., Леонова А. Б. Психологическая саморегуляция функционального состояния и профессиональная успешность // Вестник Московского университета. 2019. № 1. С. 51–68.
2. Морсанова В. И., Кондратюк Н. Г., Гайдамашко И. В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // Вестник Московского университета. 2020. № 1. С. 77–95.
3. Тихомандрицкая О. А., Малышева Н. Г., Шаехов З. Д. Современные исследования психологического благополучия цифрового поколения // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография / под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. М.: Изд-во МГПУ, 2019. С. 89–94.
4. Gray H., Olthorpe K., Ernst H., et al. Professional Identity of Undergraduate Occupational Therapy Students // Journal of Occupational Therapy Education. 2020. Vol. 4, No. 1. P. 2–19. DOI: <https://doi.org/10.26681/jote.2020.040102>.
5. Swain J. Changing the identities of young army recruits and new ways of looking at hegemonic forms of military masculinity // Culture, Society and Masculinities. 2016. Vol. 8 (1) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/312494230> (дата обращения: 02.11.2021).

*Банщикова Т. Н.  
Ставрополь, Северо-Кавказский федеральный  
университет*

## РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТОРНЫХ РЕСУРСОВ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (БАКАЛАВРИАТ, МАГИСТРАТУРА)

***Аннотация.** Представлены результаты исследования регуляторных ресурсов обучения студентов бакалавриата ( $N=2168$ ) и магистратуры ( $N=192$ ). Описаны сравнительные особенности развития осознанной саморегуляции учебной деятельности и учебной мотивации у данных студентов. Представлена роль осознанной саморегуляции учебной деятельности в качестве прогностического ресурса учебной мотивации студентов. Полученные результаты вносят вклад в развитие представлений о регуляторных ресурсах обучения на разных уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура).*

***Ключевые слова:** осознанная саморегуляция учебной деятельности, учебная мотивация, студенты бакалавриата, студенты магистратуры, регуляторные ресурсы*

Исследование ресурсов обучения было и остается одним из актуальных направлений практической психологии, так как позволяет не только прогнозировать успешность обучения, но и проектировать образовательную среду, позволяющую максимально реализовывать потенциал каждого обучающегося. Традиционно принято рассматривать роль когнитивных факторов в успешности обучения. В последнее время к наиболее значимым ресурсам принято относить мотивацию, саморегуляцию, личностные особенности. Как отмечает В. М. Моросанова, ресурсный подход, рассматривающий осознанную саморегуляцию (СР) как метаресурс достижения целей и решения разнообразных задач жизнедеятельности, выступает своеобразным инструментом в решении проблем выбора профессии, успешности в профессиональном обучении и эффективного решения задач профессиональной деятельности [4]. Результаты исследования регуляторно-стилевых особенностей саморегуляции школьников различных профилей обучения и студентов, обучающихся разным профессиям, доказывают, что ресурсный подход открывает широкие возможности в решении проблем успешности профессионального обучения [1; 2].

Цель представленного исследования: выявить особенности регуляторных ресурсов обучения у студентов бакалавриата и магистратуры.

В исследовании предполагалось установить особенности развития осознанной СР учебной деятельности и специфику учебной мотива-

ции у студентов бакалавриата и магистратуры; особенности развития осознанной СР учебной деятельности студентов бакалавриата 1–4 курсов; роль осознанной саморегуляции учебной деятельности в качестве прогностического ресурса учебной мотивации студентов.

В исследовании приняли участие 2 360 студентов Северо-Кавказского федерального университета, в том числе 2 168 студентов бакалавриата, 192 студента магистратуры. Из них 1 580 девушек и 780 юношей в возрасте от 17 до 28 лет. Все респонденты в период исследования были активно включены в учебную деятельность.

Методы исследования: опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» В. И. Моросановой, методика диагностики учебной мотивации студентов Н. Ц. Бадмаевой.

На первом этапе были вычислены описательные статистики для каждого из анализируемых показателей на выборке студентов бакалавриата и магистратуры, проведена сравнительная оценка исследуемых параметров на каждом курсе обучения. На втором этапе был проведен корреляционный анализ регуляторных показателей и показателей учебной мотивации.

Согласно полученным данным, показатели осознанной СР учебной деятельности имеют значимые различия у студентов бакалавриата и магистратуры. Магистранты отличаются более выраженными регуляторными ресурсами.

Сравнительный анализ средних значений показателей саморегуляции у студентов бакалавриата с 1 по 4 курс зафиксировал снижение регуляторных показателей от 1 к 3 курсу, на 4 курсе отмечается рост значений. По показателю «моделирование» не отмечается значимых различий от курса к курсу. Типичный профиль саморегуляции студентов бакалавриата характеризуется относительно выраженными регуляторными компетенциями планирования, программирования и не выраженным показателем моделирования. Таким студентам свойственна чрезмерная детализация программы действий, упорство в достижении целей, вместе с тем требуется больший временной диапазон для включения в работу в быстро меняющихся условиях обучения. Предполагаем, что рост значений к 4 курсу регуляторного показателя оценивания результатов позволяет сделать вывод о развитии этой компетенции по мере профессиональной подготовки в вузе.

На основании результатов описательной статистики следует отметить и такую особенность: выраженную значимость развития компетенции программирования действий у студентов как бакалавриата, так и магистратуры. Средние значения именно этого регуляторного показателя оказались выше по сравнению с другими регуляторными компетенциями. Согласно концепции О. А. Конопкина, регуляторная

функция программирования (построение конкретной программы исполнительских действий) является «информационным образованием, определяющим характер, последовательность, способы и другие (в том числе динамические) характеристики действий, направленных на достижение цели деятельности в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых» [3]. Предполагаем, что в ситуации изменения условий деятельности своевременная корректировка программы действий обеспечивает успешное выполнение и решение поставленных задач.

Сравнительный анализ развития осознанной саморегуляции через призму гендерного аспекта позволил установить, что значимые различия отмечаются только по показателям «моделирование» и «гибкость», по остальным показателям саморегуляции значимых различий не установлено. Данные регуляторные показатели, как, впрочем, и те, по которым значимые различия не установлены, более выражены на мужской выборке.

На следующем этапе исследования был проведен сравнительный анализ средних значений показателей учебной мотивации. Как показывают результаты исследования, значимые различия установлены по профессиональным, учебно-познавательным мотивам, мотивам творческой самореализации и мотивам избегания. Высокая значимость мотивов, связанных с процессом выполнения учебной деятельности, ее содержанием, стремлением к более полному развитию своих способностей, творческим подходом к решению поставленных задач, стремлением стать квалифицированным специалистом, более выражена у студентов магистратуры. По показателям социальной мотивации (коммуникативные, социальные, престиж) значимых различий не установлено.

Осознание возможных неприятностей в ситуации невыполнения учебной задач (мотив избегания неудачи) более выражен у студентов бакалавриата. Предполагаем, что выраженность мотивов избегания и социальной мотивации при относительной невыраженности учебно-познавательных и профессиональных мотивов может приводить к формальному обучению, постепенному снижению интереса к обучению. В подтверждение данному факту в исследовании установлены значимые различия по показателям учебно-познавательной, профессиональной мотивации, мотивации творческой реализации у студентов 1–4 курсов бакалавриата. Отмечается постепенное снижение средних значений по показателям профессиональной мотивации, учебно-познавательной мотивации и мотивации к творческой самореализации.

На следующем этапе исследования для оценки значимости связи



показателей осознанной саморегуляции и учебной мотивации студентов был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Сравнительный анализ структуры полученных взаимосвязей позволяет говорить о том, что характер данной связи у студентов бакалавриата и магистратуры различается. Более отчетливо выражена взаимосвязь учебной мотивации и саморегуляции у студентов бакалавриата: учебно-познавательные мотивы, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, а также коммуникативные мотивы положительно коррелируют со всеми показателями осознанной саморегуляции. Можно отметить более выраженные значения коэффициента корреляции с регуляторно-личностными свойствами гибкости, инициативности и ответственности. Осознанная саморегуляция обеспечивает оптимальную самоорганизацию учебного процесса студентами, а также восполнение дефицита учебной мотивации.

Анализ структуры взаимосвязи регуляторных характеристик с показателями учебной мотивации студентов магистратуры позволяет отметить следующее: устойчивая взаимосвязь профессиональных и учебно-познавательных мотивов установлена с познавательным процессом программирования, регуляторно-личностными свойствами «гибкость», «надежность», «ответственность». Выражены компетенции: определять последовательность исполнения учебных действий в процессе решения учебных задач (программирование); быстро перестраивать регуляторную систему при изменении внешних или внутренних условий учебной деятельности (гибкость). А индивидуальная устойчивость регуляторных компетенций в ситуации помех (надежность); готовность выполнять все свои обязанности наилучшим образом (ответственность) позволяют повысить показатели учебной мотивации. Полученные результаты вносят вклад в развитие представлений о регуляторных ресурсах обучения на разных уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура). Выявленная в ходе исследования устойчивая взаимосвязь саморегуляции учебной деятельности и учебной мотивации выступила основой для планирования и реализации программ психологического сопровождения студентов, направленных на развитие их регуляторных компетенций, выработку стратегий повышения учебной мотивации.

Результаты исследования регуляторных ресурсов обучения студентов бакалавриата и магистратуры послужили базой для образовательных проектов и вполне успешно реализуются в ряде отдельных модулей программ дополнительного профессионального образования педагогов и психологов по направлениям подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 37.03.01 «Психология».

В контексте будущих исследований актуальным представляется выявление многомерных структурных связей между саморегуляцией, учебной мотивацией и успеваемостью студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баницикова Т. Н., Фомина Е. А., Моросанова В. И.* Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации. М.: Знание, 2020. 978 с.
2. *Кондратюк Н. Г.* Стиливые особенности осознанной саморегуляции студентов, обучающихся различным профессиям // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: мат-лы III Междунар. науч.-практ. конф.* Калуга: ИП Якунин А. В., 2018. С. 47–55.
3. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Ленанд, 2011. 320 с.
4. *Моросанова В. И.* Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // *Теоретическая и экспериментальная психология.* 2014. Т. 7, № 4. С. 62–78.

## КРУГЛЫЙ СТОЛ «РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ»

**Блинов В. И.**

Москва, Научно-исследовательский центр  
профессионального образования и систем  
квалификаций ФИРО РАНХиГС

### ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ МОДЕЛЯХ ПОДГОТОВКИ

***Аннотация.** Проблематика научных исследований в сфере профессионального образования и обучения определяется не столько ссылками на актуальные документы и проекты, сколько реальными тенденциями и процессами изменения, происходящими в реальной жизни. Знание о тенденциях развития является ключевым, поскольку движение научных исследований в русле устойчивых направлений развития дает возможность получить объективные представления о происходящем и прогнозировать возможные сценарии развития.*

***Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, профессиональное обучение, педагогические научные исследования, подготовка кадров, тенденции развития*

Развитие современной системы подготовки рабочих и специалистов среднего звена — системы среднего профессионального образования, профессионального обучения и дополнительного профессионального образования соответствующих уровней квалификаций, детерминировано требованиями экономики к кадровому обеспечению отраслей и отражает все тенденции перехода от индустриальных форм хозяйствования к постиндустриальным [1].

Во-первых, представляется значимой тенденция повышения внимания к обеспечению конкурентоспособности нашего профессионального образования и всех систем подготовки кадров на мировом уровне.

Во-вторых, тенденция к объединению методологических платформ сфер труда и образования — появление в перспективе единого понятийно-терминологического аппарата, объединение стандартов квалификаций и образовательных стандартов в один документ, формирование единой системы подтверждения квалификаций, ут-

верждение единых реестров квалификаций [3].

В-третьих, повышение гибкости действующих программ — расширение возможностей оперативного внесения изменений.

В-четвертых, тенденция к усилению влияния требований сферы труда на качественные показатели основных образовательных программ, включая школьные (содержание, прочность усвоения знаний и умений, общие компетенции и личностные результаты).

В-пятых, тенденция делегирования части ключевых полномочий при управлении региональной системой подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена рынку труда (параметры государственного заказа, номенклатура профессий, специальностей, компетенций, многоканальное финансирование).

Обзорное исследование педагогической проблематики, продиктованной тенденциями развития системы подготовки рабочих и специалистов среднего звена, показывает, что проблемой № 1, безусловно, является комплекс вопросов, относящийся к личностно-развивающему потенциалу профессионального образования и обучения: воспитание качеств и ценностей личности, готовность к самообразованию — образовательная самостоятельность, функциональная грамотность, самостоятельность и качество профессионального самоопределения [2].

Высокая динамика изменений трудовых функций человека, форм трудовой деятельности, возникновение новых и стремительное устаревание традиционных профессий, конвергенция профессий — явления, требующие всестороннего дидактического анализа и осмысления подходов к формированию содержания, организации учебного процесса, применению методов обучения в профессиональном образовании.

Повышается актуальность исследований в сфере цифровой трансформации образовательного процесса в профессиональном образовании и обучении [4].

Не утрачивают актуальности вопросы обеспечения практико-ориентированности программ СПО и профобучения и реализации соответствующих моделей подготовки, переноса образовательного процесса на площадки работодателей, проблемы ученичества и наставничества.

Несколько меняет исследовательскую траекторию управленческая проблематика в сфере профессионального образования. Остро востребованными сегодня и в перспективе становятся результаты исследования систем управления региональными и отраслевыми сетями профессионального образования в комплексе с профобучением и дополнительным профессиональным образованием, вопросы государственно-частного партнерства.

Предметом педагогических исследований должно стать корпоративное образование, набирающее силу и масштабы распространения явление, несущее в себе интересные и перспективные педагогические решения и одновременно нуждающееся в научно-методическом сопровождении.

Отдельно следует выделить проблематику кадрового обеспечения профессионального образования и обучения. Современный мир порождает новые требования к педагогическим, инженерно-педагогическим, производственно-педагогическим, методическим работникам и т.д.

Круг нерешенных проблем широк: от современной номенклатуры должностей до тонкостей программ подготовки и переподготовки, от функционала мастеров производственного обучения до деятельности разработчиков автоматизированных онлайн-курсов и систем с использованием искусственного интеллекта.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Профессионалитет — новая сущность и старые смыслы // Техник транспорта: образование и практика. 2021. Т. 2, № 3. С. 248–255.
2. Блинов В. И., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. и др. Что такое воспитание в среднем профессиональном образовании? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 4–14.
3. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. и др. Структура и параметры сценариев развития среднего профессионального образования в Российской Федерации до 2035 года: от нормативного моносценария к стратегическому управлению на основе веера сценариев // Среднее профессиональное образование. 2021. № 9. С. 36–41.
4. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Издательский дом «Дело» РАНХ РАНХиГС, 2020. 112 с.

Сахарчук Е. С.

Москва, Российская академия образования

## СИСТЕМНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ОТРАСЛЕВОГО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА

**Аннотация.** Обосновывается необходимость усовершенствования системы подготовки кадров средних уровней квалификации для сферы туризма. Представлены подходы к решению проблем организационно-управленческого, структурно-содержательного и научно-методического характера путем универсализации работников в системе дополнительного профессионального образования; развития системы ученичества; реализации единых требований к проектированию программ подготовки кадров для туризма образовательными организациями; развития национальной системы предпрофессиональной подготовки в сфере туризма и др.

**Ключевые слова:** профессиональное туристское образование, предпрофессиональная подготовка, среднее профессиональное образование, формирование кадрового потенциала

Обеспечение сферы российского туризма качественно подготовленными кадрами играет решающую роль в развитии туристских территорий, стимулировании импортозамещения на внутреннем рынке, повышении привлекательности российского туристского предложения для въездных иностранных туристов. Трудовая занятость в сфере туризма является неоднородной, различается по видам, содержанию, характеру деятельности работников, а также по квалификационным требованиям, предъявляемым к ним. В соответствии с международными рекомендациями по статистике туризма, в категорию «занятых в сфере туризма» включаются лица, работающие на предприятиях или в организациях, индивидуальные предприниматели или самозанятые, для которых основной вид деятельности характерен для туризма и связан с обслуживанием туристов: деятельность гостиниц, туроператорских и турагентских компаний, организаций культурной и досуговой сферы, предприятий питания и др. [1; 2; 3; 4] По оценкам Федерального агентства по туризму, численность занятых в сфере российского туризма в 2019 году составила 2,5 млн человек. В связи с реализацией мероприятий по развитию внутреннего и въездного туризма в рамках национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства» к 2030 году прогнозируется существенный рост потребности в кадрах для туризма, преимущественно средних квалификационных уровней (4–5 квалификационные уровни), требующих владения компетенциями на уровне среднего профессионального образования.

Особенностями занятости в туристской индустрии являются:

- быстро меняющиеся в силу влияния различных факторов геополитического, экономического, технологического и социокультурного характера условия обслуживания туристов и возникающая в связи с этим необходимость непрерывного развития профессиональных навыков и освоения новых компетенций работниками туристской сферы;
- специфика занятости в сфере туризма (малый и средний бизнес, индивидуальное предпринимательство, самозанятость), обуславливающая ограничения в карьерном росте; специфика сезонных сдельных заработков; стрессоёмкий характер работы — факторы, снижающие мотивацию к профессиональной деятельности в туристской индустрии, в первую очередь среди молодежи.

Подготовка специалистов для сферы российского туризма ведется в рамках десяти укрупненных групп специальностей и направлений подготовки среднего профессионального и высшего образования; в соответствии с положениями федеральных государственных образовательных стандартов при разработке требований к результатам профессионального образования учитываются требования профессиональных стандартов, в РФ на настоящее время принято 11 отраслевых профессиональных стандартов. Ключевым элементом сферы подготовки кадров для туризма является профессиональная подготовка специалистов, осуществляемая в организациях высшего и среднего профессионального образования.

По состоянию на 2021/22 учебный год в системе среднего профессионального образования по профильным для сферы туризма направлениям подготовки (216 колледжей в 74 регионах РФ) обучается более 70 тысяч студентов. При этом в 11 регионах РФ отсутствуют возможности получить профессию в сфере туризма на уровне среднего профессионального образования. За счет бюджетных средств (федерального, регионального и местного бюджетов) обучаются около 60 % студентов. Около двух третей совокупного контингента обучающихся в колледжах по туристским профессиям составляют девушки. Проблемой профессионального образования в сфере туризма является недостаточный уровень трудоустройства выпускников по своему профилю; так, по направлению освоенной специальности в сфере туризма работают 75 % выпускников колледжей. Сложившаяся ситуация обусловлена несколькими причинами:

- более высокая заработная плата в других сферах экономики, в которых востребованы сервисные компетенции выпускников;
- недостаточно высокая мотивация работы в туризме, часто связанная с отсутствием представлений молодых людей о будущей

- занятости на этапе выбора направления подготовки;
- несоответствие профессиональных ожиданий выпускников условиям работы в сфере туризма.

Программы профессионального обучения, дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки в области туризма реализуются вузами, колледжами, другими организациями, имеющими лицензии на право осуществления образовательной деятельности, центрами опережающей профессиональной подготовки; профессиональное обучение на рабочем месте осуществляется также непосредственно предприятиями и организациями сферы туризма. Содержание программ дополнительного профессионального образования образовательные организации определяют самостоятельно, ориентируясь на запросы рынка труда.

Заметную роль в форсировании развития кадрового потенциала туризма посредством предъявления и реализации требований к качеству подготовки персонала на уровне международных стандартов играет Международное некоммерческое движение WorldSkills Russia (в рамках Федеральной программы «Молодые профессионалы»). Положительно зарекомендовал себя такой опыт независимых движений по развитию компетенций (WorldSkills Russia, Abilympics Russia и др.), как демонстрационные экзамены, позволяющие повысить уровень практикоориентированности подготовки; активное привлечение отраслевой общественности и экспертов. На формирование новых традиций гостеприимства и повышение стандартов сервиса и престижа профессий во всех сферах индустрии туризма направлен всероссийский конкурс «Мастера гостеприимства» в рамках Национального проекта «Россия — страна возможностей».

Необходимость усовершенствования системы подготовки кадров для туризма в рамках реализации национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства» обусловлена масштабностью решаемых задач по развитию макротерриторий туризма при очевидных назревших в профессиональном туристском образовании за последние годы проблемах организационно-управленческого, структурно-содержательного и научно-методического уровня, таких как: неполное соответствие объемов, структуры и качества подготовки специалистов кадровым потребностям сферы туризма; отсутствие системы предпрофессиональной подготовки для сферы туризма; неэффективно функционирующая система управления качеством профессионального образования в сфере туризма; несформированность института ученичества в туризме, недостаточная вовлеченность студентов, обучающихся на профессиональных образовательных программах в сфере туризма, в практическую ассистентскую деятельность в сфере



туризма, особенно в периоды высокого сезона; проблемы организации практик и стажировок для студентов на предприятиях российского туризма; недостаточная методическая обеспеченность реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для занятых на предприятиях и в организациях малого и среднего предпринимательства, индивидуальных предпринимателей и самозанятых в сфере туризма по развитию навыков, соответствующих приоритетам развития внутреннего и въездного туризма; недостаточная распространенность современных форм и методов практико-ориентированного обучения в сфере туризма, реализации программ бизнес-инкубаторов и бизнес-акселераторов и др.

Основным направлением усовершенствования системы кадрового обеспечения развития туризма РФ при учете приоритетов стратегического планирования кадрового обеспечения развития туризма РФ и управления занятостью в интенсивно развивающихся туристских макрорегионах РФ является целенаправленное выстраивание единого пространства профессионального образования в сфере туризма, обеспечивающего, во-первых, равный доступ обучающихся к качественному образованию в сфере туризма во всех субъектах Российской Федерации, во-вторых, непрерывность и преемственность профессионального развития кадров в сфере туризма. Диверсификация и рост кадрового потенциала сферы туризма осуществляется посредством использования механизмов:

- универсализации работников: развития компетенций, обеспечивающих возможность работать в смежных секторах сферы туризма без изменения квалификационного уровня;
- развития системы ученичества как формы кадрового резерва, развития разных форм трудовой мобильности, привлечения волонтеров туризма;
- реализации единых требований к проектированию программ подготовки кадров для туризма образовательными организациями; обеспечения соответствия содержания основных и дополнительных профессиональных образовательных программ потребностям сферы труда, интенсивно развивающегося внутреннего и въездного туризма в РФ; внедрения современных практико-ориентированных форм и методов обучения; широкое применение сетевых форматов образовательной деятельности с целью повышения качества образования, увеличения масштаба привлечения экспертов, обеспечения доступа к качественному образованию обучающихся всех регионов РФ;
- развития на базе мониторинга данных о потребностях рынка труда и прогнозов кадровых и компетентностных дефицитов на-

циональной системы предпрофессиональной подготовки в сфере туризма; развитие многоканальности и мультимедийности предпрофессиональной подготовки, реализуемой в числе прочего и при помощи информационно-коммуникационных технологий; в форме информирования о карьерных возможностях, индивидуальных консультаций, проектирования индивидуальных карьерных траекторий, групповых занятий с привлечением работодателей туризма и родителей обучающихся, реализации проектной и экскурсионной деятельности и др.

- обеспечения информационной открытости системы подготовки кадров для сферы туризма и др.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Hughes D., Mann A., Barnes S.A., et al.* Careers education: International literature review. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2016/07/Careers-review.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).
2. *Musset P., Mýtna Kureková L.* Working it out: Career Guidance and Employer Engagement // OECD Education Working Papers. No. 175. Paris: OECD Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>.
3. *Nie L., Liu B., Li P., et al.* An improved multi-attribute decision-making based network selection algorithm for heterogeneous vehicular network // *Frontiers of Computer Science*. 2018. Vol. 16. Art. 163503. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11704-021-0053-1>.
4. *Sultana R. G.* Learning career management skills in Europe: a critical review // *Journal of Education and Work*. 2012. Vol. 25, No 2. P. 225-248 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2010.547846> (дата обращения: 10.10.2021).

*Есенина Е. Ю.*

*Москва, Научно-исследовательский центр профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС*

## ПЕРСПЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** Представлена перспективная модель общеобразовательной подготовки в среднем профессиональном образовании на основе анализа отечественного и зарубежного опыта, а также деятельности межрегиональной сети экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС, созданных на базе профессиональных образовательных организаций с целью решения комплекса задач по реализации общеобразовательного цикла в программах СПО.*

***Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, общеобразовательный цикл, функциональная грамотность*

Совершенствование общеобразовательной подготовки в среднем профессиональном образовании — одна из краеугольных задач в современной государственной политике в сфере СПО. Она отражена в ряде документов федерального уровня [2; 3] и является объективно значимой для подготовки современных квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена в эпоху цифровой трансформации общества и экономики. Одним из ключевых результатов образования современного человека становится функциональная грамотность — способность к самообразованию, обучению в течение всей жизни; способность применять знания, умения для решения различных жизненных задач в разных сферах деятельности, общения, социальных отношений. Качественное среднее общее образование становится основой для развития этих результатов.

В течение 2021 года Минпросвещения России были предприняты шаги по модернизации модели общеобразовательной подготовки в рамках основных профессиональных образовательных программ. К числу изменений следует отнести:

- сокращение срока обучения по общеобразовательному циклу до одного года (первый курс) как для программ подготовки специалистов среднего звена, так и для программ подготовки квалифицированных рабочих (при этом сокращается и объем часов обучения примерно в половину по сравнению со старшей ступенью общеобразовательных школ);

- акцент на практическую направленность и интенсификацию образовательного процесса, внедрение эффективных образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий и электронного обучения;
- внедрение Всероссийской проверочной работы в СПО как инструмента совершенствования качества общеобразовательной подготовки.

Подготовлены Концепция и методики преподавания по обязательным общеобразовательным дисциплинам с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, ведется работа над примерными программами общеобразовательных дисциплин. Тем не менее остается ряд рисков, выявленных в ходе опроса, проведенного ФИРО РАНХиГС весной 2021 года среди профессиональных образовательных организаций — участниц межрегиональной сети экспериментальных площадок:

- короткие временные сроки для внедрения модернизированной модели общеобразовательной подготовки без апробационного периода;
- низкий уровень общеобразовательной подготовки подавляющего большинства первокурсников при отсутствии системных решений для «поддерживающих» траекторий обучения в целях ликвидации образовательных дефицитов;
- как следствие — низкий уровень мотивации к освоению общеобразовательных дисциплин, в том числе являющихся основой для освоения профессиональной части программы;
- непродуманность системы научно- и организационно-методического обеспечения на федеральном и региональном уровнях (решений относительно отбора содержания; обеспечения задачи «полного усвоения» заданных образовательных результатов в рамках программы среднего общего образования в СПО; формирования общеобразовательных основ профессиональных компетенций и профессиональной квалификации студентов и т.д.);
- неготовность педагогов к обеспечению требований профильности, практической направленности и интенсификации образовательного процесса; к организации проектной деятельности обучающихся, направленной на формирование функциональной грамотности.

Одним из важнейших современных требований к материально-технической базе реализации любых образовательных программ является наличие современной цифровой образовательной среды — комплекса

условий и возможностей, подразумевающего наличие информационно-коммуникационной инфраструктуры и предоставляющего набор цифровых технологий и ресурсов для обучения, развития, социализации, воспитания человека. Ожидается, что в России будет создана единая информационно-образовательная среда. Однако на данный момент ситуация в различных регионах неоднородна, и материально-техническая сторона обеспечения цифровой образовательной среды во многом зависит от самих образовательных организаций, их партнерских связей и помощи региональной власти.

Сравнение подходов к общеобразовательной подготовке в России и зарубежных странах, таких как Великобритания, США, ФРГ, показывает, что в этих странах в структуру программ профессионального образования не включается общеобразовательный цикл, так как общее образование завершается до начала получения профессионального [1; 4; 5].

Для зарубежных стран характерна добровольная сдача экзаменов, аналогичных ЕГЭ в России, при наличии такой потребности для выпускников существуют подготовительные «поддерживающие» программы, которые осваиваются вне рамок среднего общего или профессионального образования.

Существуют траектории, при которых в структуру общеобразовательной подготовки в старших классах школ включаются профессиональные модули.

Развита государственная и частная сеть методических служб, обеспечивающих поддержку образовательных организаций.

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд предложений по разработке и внедрению перспективной модели общеобразовательной подготовки в СПО.

В основе модели — научная апробация возможных решений и по ее итогам нормативное правовое закрепление разных траекторий получения среднего общего образования (при условии успешности апробации):

- освоение основной программы среднего общего образования в общеобразовательной школе с возможностью освоения части программы СПО (профессионального модуля по рабочей профессии) в рамках технологического профиля с демонстрационным экзаменом, включенным в ЕГЭ с последующим зачетом результата при поступлении на соответствующую программу СПО;
- освоение основной программы среднего общего образования в рамках программы СПО с возможностью деления группы студентов на подгруппы (компенсаторные, базовые, углубленные

- с учетом профессиональной направленности) и последующего перехода из подгруппы в подгруппу по мере освоения материала;
- установление перечня требований к результатам освоения основной программы среднего общего образования в рамках программы СПО с учетом сокращенного срока обучения и профессиональной направленности;
- формирование «поддерживающих» программ для желающих сдать ЕГЭ после освоения основной программы среднего общего образования в рамках программы СПО.

На уровне Российской Федерации:

- создание ФУМО общего образования в СПО;
- создание и ведение интернет-ресурса по вопросам общеобразовательной подготовки для педагогов;
- организация и проведение постоянно действующего семинара по обмену опытом между субъектами Российской Федерации по вопросам общеобразовательной подготовки.

На уровне субъекта Российской Федерации:

- нормативная рамка для использования сетевой формы реализации общеобразовательного цикла ОПОП СПО, использования при его реализации ресурсов разных организаций (общеобразовательных школ, организаций ДО и ДПО, музеев, библиотек, цифровых образовательных платформ, ресурсов организаций работодателей, ЦОПП и т.д.);
- создание и развитие структуры по научно-методическому сопровождению реализации общеобразовательной подготовки в СПО (в части разработки рабочих программ общеобразовательных дисциплин; учебно-методических комплексов; учебных пособий, включая электронные образовательные ресурсы; организацию и проведение ДПП для педагогов общеобразовательного цикла, включая ознакомительные стажировки в организациях работодателей и командное взаимодействие с педагогическим коллективом профессиональной части программы);
- при необходимости привлечение экспертов и ресурсов федерального уровня.

Уровень образовательной организации в большей степени связан с созданием содержательных и методических условий. Первое и важнейшее — привлечение к разработке программ общеобразовательных дисциплин опытных преподавателей-практиков, в том числе профессиональной части ОПОП СПО, представителей работодателей; обеспечение профессиональной коммуникации между преподавателями общеобразовательного цикла и профессиональной части программы в ходе реализации образовательного процесса; обеспечение ознако-

мительных стажировок педагогов общеобразовательных дисциплин на площадках учебной и производственной практик в целях сбора примеров применения общеобразовательных знаний и умений.

Первостепенная дидактическая задача при реализации общеобразовательного цикла для каждого педагога — восстановление цепочки умственных действий по конкретной общеобразовательной дисциплине от создания условий для формирования активной учебной мотивации до самостоятельного выполнения действия обучающимся, что становится основой формирования функциональной грамотности выпускника СПО.

Основной метод формирования учебной мотивации — метод перспективы, акцент на значимости и пользе обучения в контексте профессионального будущего и карьеры. Необходимо постоянное соотнесение изучаемого материала с задачами, содержанием и процессом будущей профессиональной деятельности.

Представленные решения требуют продуманной системы повышения квалификации педагогических кадров. Это ключевое условие эффективности модели общеобразовательной подготовки в СПО.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Номенклатура обобщенных групп профессий и специальностей США, по которым ведется обучение в старшей школе [Электронный ресурс]. URL: <https://nces.ed.gov/surveys/ctes/tables/exhibit3.asp> (дата обращения: 22.07.2021).
2. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 [Электронный ресурс]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf> (дата обращения: 25.07.2021).
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг.: Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/) (дата обращения: 25.07.2021).
4. Портал Правительства Великобритании [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> (дата обращения: 20.07.2021).
5. Snyder T.D. Mobile Digest of Education Statistics // U.S. Department of Education. Washington, DC. National Center for Education Statistics, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018138.pdf> (дата обращения: 22.05.2021).

**Родичев Н. Ф.**

Москва, Научно-исследовательский центр профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС

**Грачева Л. Ю.**

Москва, Российская академия образования

## ИНФРАСТРУКТУРНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

**Аннотация.** В отечественных профессиональных образовательных организациях (ПОО) накоплен существенный опыт создания и реализации программ воспитания и социализации, их инфраструктурного обеспечения. Однако изменения в законодательстве требуют создания и реализации рабочих программ воспитания по профессиям и специальностям, являющимся частью основных профессиональных образовательных программ. При этом внесенные в законодательство изменения ни в какой мере не отменяют необходимость создания программ воспитания на уровне ПОО (либо их аналогов, поскольку жанр данного документа жестко не регламентируется).

**Ключевые слова:** профессиональные образовательные организации, государственно-частное партнерство, инфраструктурные условия воспитательной работы, пенитенциарная система

Опыт создания программ воспитания и социализации и их реализации в ПОО различных субъектов Российской Федерации показывает, что полноценная воспитательная работа на данном уровне невозможна без межведомственного взаимодействия и государственно-частного партнерства.

Данное обстоятельство становится еще более значимым в ходе изменения подходов к оценке деятельности высших должностных лиц в данном направлении. В соответствии с Указом Президента России от 04.02.2021 «Об оценке эффективности деятельности высших должностных лиц и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации» создание условий по воспитанию гармонично развитой и социально ответственной личности — один из показателей для оценки эффективности деятельности руководителей высших исполнительных органов государственной власти субъектов РФ и органов исполнительной власти субъектов РФ.

Это требует максимально возможного расширения спектра внешнего участия всех потенциальных партнеров ПОО в трансформации инфраструктурного обеспечения реализации программ воспитания в ПОО. Их можно назвать институциональными провайдерами вос-



питания в профессиональном образовании.

Основными группами субъектов, вовлеченных в создание инфраструктурных условий воспитательной работы в ПОО, выступают те из них, которые в той или иной мере создают и поддерживают локальную, территориальную, региональную, отраслевую инфраструктуру воспитательной работы, в том числе партнеры ПОО в рамках межведомственного взаимодействия и государственно-частного партнерства.

Это группы управляющих субъектов локальной, территориальной, региональной систем образования (в части воспитания студентов ПОО); группы институциональных провайдеров воспитательно значимых активностей, действующих в территориальном окружении ПОО. И, наконец, это сами обучающиеся ПОО, органы их самоуправления, их родители (семьи, законные представители) и родительские объединения.

В число управляющих субъектов локальной, территориальной, региональной систем образования (в части воспитания студентов ПОО) помимо собственно органов управления образованием в лице соответствующих подразделений могут быть включены:

- региональные либо территориальные координационные советы, комиссии, выполняющие функции определения приоритетов и координации тех или иных направлений воспитательной работы в регионе или на территории;
- региональные и территориальные органы управления, вовлеченные в воспитательно значимые активности: органы опеки и попечительства; органы управления молодежной политикой, культурой, здравоохранением, экономическим развитием; органы занятости и социальной защиты, правоохранительные органы и институциональные единицы профилактики деструктивного поведения; военные комиссариаты, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- аппараты уполномоченных по правам ребенка (как региональные, так и представители уполномоченных в муниципалитетах);
- представители учреждений пенитенциарной системы [1; 2].

В качестве институциональных провайдеров воспитательно значимых активностей, действующих в территориальном окружении ПОО, целесообразно рассматривать:

- государственные и негосударственные организации из сферы культуры, физической культуры и спорта;
- объединения специалистов в сфере первичной, вторичной и третичной профилактики зависимостей;
- кадровые агентства и негосударственные службы занятости

- и профориентации;
- социально ориентированные объединения волонтеров;
  - технологических энтузиастов;
  - деятелей социально ответственного бизнеса, ответственных за PR представителей корпораций;
  - юридических и физических лиц, представляющих средства массовой информации, «лидеров мнений»;
  - представителей объединений ветеранов труда, боевых действий, правоохранительных и силовых структур;
  - создателей или «хранителей» «ведущих объектов» поселений, территорий, корпораций;
  - работников или представителей музеев и галерей, историко-архитектурных объектов, библиотек, зрелищных и развлекательных организаций, спортивных и оздоровительных комплексов, рукотворных рекреационных и природоохранных зон;
  - PR-представителей субъектов экономической сферы и торговых знаков.

Разработка и реализация инфраструктурного компонента развития системы воспитания и социализации может вестись в ПОО, с одной стороны, в соответствии с направлениями развития воспитания, определенными Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р), с другой — в соответствии с организационно-содержательными модулями — структурными единицами содержания.

Сложность дифференциации инфраструктурного обеспечения по признаку направлений Стратегии состоит в том, что чаще всего затруднительно представить некую изолированную принадлежность его элементов к тому или иному направлению. Другим важным обстоятельством является направленность Стратегии на широкий возрастной спектр обучающихся.

Более специфичным для решения задач ПОО представляется соотнесение инфраструктурного обеспечения с организационно-содержательными модулями — структурными единицами содержания. Реализация каждого модуля в большей мере носит характер относительно автономного процесса, чем работа по направлениям.

В ряду возможных дефицитов инфраструктурного обеспечения можно выделить, например, инструментальное обеспечение использования баз воспитательно значимых ресурсов, навигации по территориальному спектру возможностей реализации воспитательных активностей, обеспечения деятельности коммуникативных площадок, участия педагогов ПОО в конкурсах лучших практик воспитания, включения проблематики воспитания в деятельность коллегиальных

органов управления ПОО, оснащения ПОО оборудованием. Также это актуальное состояние музея ПОО, галерей выпускников, успешных профессионалов, ветеранов труда и войны, воинов-интернационалистов, народных избранников, наличие «именных» аудиторий или мастерских, дизайнерское решение их оформления.

Это и инструментальное обеспечение механизмов использования воспитательно значимых ресурсов из сферы искусства, истории, литературы, религии, традиций, физической культуры, спорта. Важную роль играет и инфраструктура, связанная с позиционированием ПОО как привлекательного места продолжения образования для потенциальных абитуриентов на территории, и PR-обеспечение продвижения в среде студентов ПОО добровольчества как стиля социально активного образа жизни молодого человека. Представляется важным адекватное обеспечение инструментами наполнения сайта ПОО и разделов социальных сетей информацией о воспитательной деятельности в ПОО, событиях студенческой жизни.

В ряду инфраструктурного обеспечения — оформление «портфелей достижений», «копилки находок», «точек роста» на уровне ПОО в части оригинальных либо наиболее результативных форм и методов воспитательной работы. Существенное значение приобретает оснащение актуальной атрибутикой привычных, ранее использовавшихся воспитательно значимых ритуалов в части обнаружения прежде несущественных социально значимых отношений, новых возможностей приобретения жизненного опыта участия в социально значимых делах.

Опыт отечественных колледжей и техникумов показывает, что обеспечение возможностей взаимодействия с институциональными провайдерами в части организации рабочих мест для студентов, стимулирования их экономической активности, возможностей реализации студентами собственных социально значимых проектов — это тоже важное инфраструктурное условие реализации программ воспитания.

Не последнюю роль играет атрибутика органов студенческого самоуправления ПОО, ритуальное оснащение студенческих трудовых бригад, строительных, педагогических и т.п. отрядов (при наличии), выездных школ лидеров студенческого самоуправления, школ старост, актуализация средств публичного представления продуктивной деятельности студентов ПОО (достижения овеществленных, воспринимаемых другими образовательных результатов, процедур рефлексивного осмысления их создания и использования).

Не потеряло своей значимости инструментальное обеспечение диагностики рисков деструктивного поведения и формирования зависимостей, своевременного информирования студентов ПОО, их

педагогов и родителей о возможных способах получения помощи от профильных специалистов, служб, ведомств в трудных жизненных ситуациях.

Для преодоления дефицитов инфраструктурного обеспечения в ПОО необходимо определить степень выраженности данного дефицита, его соответствие направлениям развития воспитания и (или) модулям как организационно-структурным единицам, субъектам управления и институциональным провайдерам, от которых зависит компенсация дефицита, способам компенсации и ожидаемым или полученным эффектам.

Координация данного процесса является важной организационно-педагогической задачей, решению которой должно быть уделено существенное внимание в ряду других, она не менее важна, чем поиск в ценностном и смысловом поле, чем содержательное, технологическое и кадровое обеспечение воспитания в отечественных колледжах и техникумах.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф. и др. Что такое воспитание в современном среднем профессиональном образовании? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 4–14.
2. Кондаков А. М., Сергеев И. С. Образование в конвергентной среде: постановка проблемы // Педагогика. 2020. № 12. С. 5–23.

Орешкина А. К.

Москва, Российская академия образования

## РОЛЬ НАУЧНЫХ ШКОЛ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье актуализируется проблема становления научных школ. С позиции методологического подхода исследования данного научного феномена представлены основания развития методологического наследия научных школ Российской академии образования в практике профессионального образования.*

***Ключевые слова:** научная школа, науковедение, развитие, методологическое наследие, профессиональное образование, преемственность*

Научная школа как оформление системы научных взглядов, разделяемых научным сообществом и развивающих ведущие положения и научные идеи, является одной из категорий науковедения. Феномен научной школы выступает комплексной науковедческой проблемой, основу изучения которой составляет историографическое основание [1; 2; 3]. Отметим, что в 80-е годы XX века в определение методов научных школ привносятся новые аспекты, исследующие научную школу как науковедческую категорию, как феномен, как в общеисторическом, так и в социокультурном аспекте, а также с позиции информационных связей научных школ, их идентификации, оценки динамики научных направлений и развития сети научных коммуникаций [4].

Отличительной особенностью методологического наследия научной школы и определением ее значимости выступает методологическое значение разработанного методологического знания и результатов научных исследований.

С историей созданного в 1944 году Института теории и истории педагогики Российской академии образования (ныне — Институт стратегии развития образования) связана деятельность научных педагогических школ М. Н. Скаткина, Н. М. Шахмаева, И. Я. Лернера «Дидактика общего образования»; В. В. Краевского и В. М. Полонского «Методология педагогики»; Н. А. Константинова и З. И. Равкина «История педагогики и образования»; З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсона «Сравнительная педагогика»; Л. И. Новиковой «Системный подход к воспитанию детей и молодежи». С позиции теоретической значимости и реализации в практике образовательных организаций результатов исследований ведущих научных школ отделения профессионального образования РАО актуально раскрыть особую

роль научных школ академиков РАО, заслуженных деятелей науки РФ С. Я. Батышева и А. М. Новикова «Профессиональная педагогика. Теория непрерывного образования»; академика РАО С. Н. Чистяковой «Профессиональное самоопределение и профориентация»; академиков РАО А. А. Вербицкого, И. В. Роберт.

А. М. Новиковым, 80-летие со дня рождения которого педагогическая общественность отметила в 2021 году, в углублении представлений известных методологов Г. П. Щедровицкого, В. В. Краевского, В. М. Полонского и иных исследователей методологии образования, обоснована и разработана общая структура методологии образования, состоящая из таких процессуальных компонентов, как характеристика деятельности, логическая и временная структура деятельности. При этом организация деятельности означает ее упорядочение в целостную систему с четко заданными характеристиками, вследствие чего определены особенности, принципы, условия, нормы, а также компоненты ее структуры — логический (субъект, объект, предмет, формы, средства, методы, результаты) и временной (фазы, стадии, этапы) деятельности.

Важно отметить, что фундаментальные теоретические исследования согласовывались с прикладными аспектами, что подтверждается широким внедрением результатов в практику среднего профессионального и высшего образования с начала 90-х годов XX века и по настоящее время на экспериментальных (ныне — инновационных) площадках Российской академии образования в регионах РФ: Республиках Саха (Якутия), Бурятия, Татарстан; Читинской, Московской областях и мн. др.

Типология основных идей, принципов развития интеграционных процессов в профессиональном образовании всех уровней обусловили в практике активные инновационные процессы структурно-содержательной перестройки образовательных организаций среднего профессионального образования Московской области: Дмитровского профессионального лицея (г. Дмитров), Красногорского оптико-электронного колледжа (г. Красногорск), Щелковского профессионального лицея (г. Щелково), Гжельского художественного училища (впоследствии — колледж, художественно-промышленный институт, университет) и др. Важным событием было создание колледжей — центров непрерывного образования: Лангепасского, Краночикойского и Урайского профессиональных лицеев, а также преобразование профессионального училища в профессиональный колледж, далее — в Якутский инженерно-технический институт (Республика Саха (Якутия)) на основе идей непрерывного и опережающего профессионального образования, принципов регионали-

зации образования, многоуровневости образовательных программ, интеграции и гибкости образовательных структур. Научные основы разработки преемственности образовательных программ в системе «вуз — наука — производство — высокие технологии» внедрены в образовательный процесс образовательных организаций высшего образования (Московского государственного индустриального университета, МГТУ имени Н. Э. Баумана, Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, др.). Востребованность идей научной школы подтверждается учреждением в 2015 году Российской академией образования медали С. Я. Батышева Российской академии образования.

Ведущие идеи научной школы академика РАО С. Н. Чистяковой «Профессиональное самоопределение и профориентация», осуществляющей систематическую деятельность с 90-х гг. XX века, базируется на разработке теоретических основ профессионального самоопределения, реализуемых в процессе развития региональных систем профессиональной ориентации и разработки моделей профессионального самоопределения детей и молодежи в Республике Беларусь и регионах РФ: Республике Саха (Якутия), Республике Татарстан; Калининградской, Кемеровской, Курской, Московской областях.

Результаты исследований, проведенных под руководством лидеров научной школы, академиков А. А. Вербицкого и И. В. Роберт, получили признание учеными и практиками профессионального образования и активно внедряются в современную реальность высшего образования.

Определение перспектив развития методологического наследия научных школ РАО и определение их значимости целесообразно проанализировать с позиции их дифференциации по категориям и видам, критериям и функциям, способам мониторинга реализации научных идей и результатов подготовки научных кадров нового поколения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М., 1977. 264 с.
2. Микешина Л. А. Философия науки. М., 2005. 464 с.
3. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М., 2007. 668 с.
4. Орешкина А. К. Развитие научных школ как механизм оптимизации образовательного пространства // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 3 (18). С. 7–13.

**Боргояков С. А.**

Москва, Российская академия образования

**Бозиев Р. С.**

Москва, журнал «Педагогика»

## К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Обоснована актуальность подготовки педагогов к деятельности по сопряженному формированию этнокультурной и межкультурной компетентностей как фактора укрепления общероссийского гражданского сознания и единства народов России. Предложены методологические основания организации образовательного процесса, все составляющие которого направлены на решение единой стратегической цели за счет их диалогизации и взаимодействия на ценностно-целевом, содержательном, организационно-деятельностном и личностном уровнях, что позволяет достичь нового качества поликультурного образования.

**Ключевые слова:** социально-профессиональная компетентность, этнокультурная и межкультурная компетентность, этнокультурная и общероссийская идентичность, методологические основания

В соответствии со Стратегией государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года задачами системы образования является «формирование у детей и молодежи на всех этапах образовательного процесса общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности, чувства гордости за историю России, воспитание культуры межнационального общения, основанной на уважении чести и национального достоинства граждан, традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [4].

Несмотря на социальный заказ и огромную роль образования в воспитании гармоничной личности, современные учреждения образования слабо ориентированы на целенаправленное и системное формирование общероссийского гражданского самосознания, гармоничной социальной идентичности, в первую очередь сопряжения общероссийской гражданской идентичности с этнокультурной.

Исследователи чаще всего акцентируют свое внимание на развитии отдельных видов идентичности на разных уровнях образования без консолидации усилий в формировании целостной социальной идентичности личности. Разнообразие междисциплинарных исследований в этой сфере не привело к разработке единого концептуального подхода и эффективных педагогических технологий сбалансированного



формирования общероссийской гражданской и этнокультурной идентичностей, поэтапного педагогического сопровождения их развития на разных уровнях системы непрерывного образования. Недостаточная теоретико-методологическая обоснованность и психолого-педагогическая неподготовленность педагогов к решению данной проблемы в образовательной практике порождает риски усиления ксенофобии, возникновения националистических настроений и дезинтеграции российского общества.

Теоретическая и практическая значимость проблемы гармонизации составляющих социальной идентичности личности актуализирует разработку теоретико-методологических оснований подготовки педагогов к деятельности по сопряженному формированию общероссийской гражданской и позитивной этнокультурной идентичностей как фактора укрепления межнационального согласия и единства народов России.

В соответствии с компетентностной парадигмой современного российского образования критерием эффективности и оценки его качества, наряду со знаниями, являются ключевые компетенции, которые понимаются как «сквозные» знания и умения, способности личности, необходимые для работы в любой профессии, и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся и проходить через все уровни образования.

Проблема подготовки подрастающих поколений к жизни в поликультурном и многонациональном обществе актуальна не только для России. Советом Европы были определены пять ключевых компетенций, которыми должны обладать все молодые европейцы и которые включают *политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, межкультурные компетенции; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни*. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, «с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить то место, которое он занимает в мире, а с другой — привить ему уважение к другим культурам» [5].

И. А. Зимняя, анализируя основные положения, принципы и место компетентностного подхода в российском образовании, выделила три группы ключевых социальных компетентностей, относящихся

- к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности;
- к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;

– к деятельности человека во всех ее типах и формах.

Отмечая деятельностную и личностно-мотивационную основу социально-профессиональных компетентностей, она подчеркивает их социальную сущность, что все они формируются в социуме, социальны по содержанию, появляются и функционируют в социуме и характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом и другими людьми [2].

Компетентностный подход в образовании, являясь составной частью деятельностного подхода, в итоге должен приводить к формированию у человека новообразований в виде ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных и практических умений, т.е. к изменению определенных составляющих его психики и ее структур. Поэтому сформировать компетенцию — значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование [3].

В соответствии с основными принципами государственной политики в сфере образования педагогическое образование, в котором проблема формирования общероссийской национальной идентичности рассматривается в контексте реализации приоритетных стратегических целей — укрепления общероссийского гражданского сознания и духовно-нравственной общности народов России, должно ориентироваться на подготовку специалистов, владеющих системой социокультурных компетентностей, важное место среди которых отводится частным, парциальным компетентностям: *этнокультурной и межкультурной*. Их сформированность является основой и критерием развития у обучающихся этнокультурной и общероссийской гражданской идентичностей.

Между понятиями «этнокультурная компетентность» и «этнокультурная идентичность» нет полного тождества, они находятся в отношениях взаимного дополнения. Этничность может быть интерпретирована как интегративное свойство культуры народа, поскольку этническая принадлежность чаще всего определяется на основе перечня разделяемых с другими характеристиками культуры. Поэтому компетентность в культуре какой-либо этнической группы является важным и зачастую необходимым условием формирования не *номинальной*, то есть просто наименованием и указанием на принадлежность, а *реальной* этнокультурной идентичности [1].

Важным условием гармонизации социальной идентичности личности и укрепления межнационального согласия в обществе является формирование и развитие *позитивной этнокультурной идентичности*, которая характеризуется положительным восприятием своего народа, его истории, культуры, собственной этнической принадлежно-

сти, позитивно-ценностным отношением к этническим особенностям окружающих, нацеленностью на взаимодействие с другими членами общества (Л. М. Дробижева, Н. М. Лебедева, И. С. Семененко). Интегративная взаимосвязь базовых ценностей этнической культуры с государственными и общечеловеческими ценностями позволяет рассматривать культуру собственного народа в сопряжении с другими культурами *в конструктивной форме, когда постижение других культур выступает необходимой и позитивной частью идентичности личности*. В этом случае позитивная этнокультурная идентичность (компетентность) становится основой и фактором формирования межкультурной компетентности, которая рассматривается как *социокультурное качество, необходимое для адаптации личности к условиям поликультурного общества, для успешного и эффективного межкультурного общения, совместной деятельности и сотрудничества с носителями иных культур* (Н. В. Кузьмина, А. П. Садохин, Л. Л. Супрунова).

Для формирования и развития целостной личности будущего педагога, обладающего российской гражданской идентичностью, сопряженной с другими видами социокультурной идентичности, необходимо конструирование образовательной системы на основе сочетания *системно-деятельностного, личностно ориентированного, культурологического, аксиологического и диалогического подходов*, которые взаимно дополняют друг друга, создают возможность рассмотреть образовательный процесс всесторонне. Опора на данные методологические подходы и соответствующие принципы (*интеграции и дифференциации, диалогизации обучения, системности, вариативности, культуросообразности*) позволяет спроектировать образовательный процесс, все составляющие которого направлены на решение единой стратегической цели за счет диалогизации и взаимодействия на ценностно-целевом, содержательном, организационно-деятельностном, личностном уровнях, и достичь нового качества поликультурного образования.

Таким образом, качественное изменение системы подготовки педагогических кадров к профессионально-педагогической деятельности в поликультурном и полиэтническом образовательном пространстве Российской Федерации предполагает сбалансированное формирование и развитие целостной социокультурной компетентности обучающихся путем гармонизации этнокультурной и межкультурной компетентностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дробижева Л. М. Общероссийская идентичность и уровень межнационального со-

гласия как отражение вектора консолидационных процессов // Социологические исследования. 2017. № 1. С. 28.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦ ПКПС. 2004. С. 21–22.

3. Лазарев В. С. Ключевые проблемы модернизации педагогического образования // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: коллективная монография / авт.-сост. С. Н. Чистякова, Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов. М.: Экон-Информ», 2018. С. 56.

4. О внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденную Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666: Указ Президента РФ от 6 декабря 2018 г. № 703 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72020010/> (дата обращения: 26.10.2021).

5. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж: ЮНЕСКО. 1997. 42 с.

## ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

### 1. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ

*Собкин В. С.*

*Москва, Институт управления образованием РАО*

*Калашиникова Е. А.*

*Москва, Институт управления образованием РАО*

*Лыкова Т. А.*

*Москва, Институт управления образованием РАО*

#### ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

***Аннотация.** Рассматривается широкий круг вопросов, касающихся проблематики художественных предпочтений современных подростков. На основе анализа материалов социологических опросов, проведенных со второй половины 1970-х по настоящее время, характеризуются тенденции, которые определяют социокультурную динамику изменения ценностных ориентаций подростковой субкультуры в сфере искусства. Обсуждаются возможные направления проведения комплексных социолого-педагогических исследований в этой области.*

***Ключевые слова:** подростковая субкультура, художественные предпочтения, нормативная и ситуативная система ценностей, механизмы трансляции ценностей, социологический опрос, контент-анализ, гендерные и возрастные особенности*

Доклад основан на материалах цикла социологических исследований, которые проводились нами начиная с середины 70-х годов [1; 2; 3; 4; 5]. Результаты получены с помощью контент-анализа ответов учащихся основной и старшей школы на открытые анкетные вопросы относительно названных ими любимых произведений в различных видах искусства. Интерпретация материалов исследований позволяет сделать ряд выводов о своеобразии функционирования ценностных ориентаций в подростковой субкультуре и наметить перспективы дальнейших исследований в этой области.

1. *О нормативной и ситуативной системе ценностей.* Анализ частотности предпочитаемых подростками произведений искусства свидетельствует о том, что содержание школьного образования

(произведения, включенные в учебные программы) в существенной степени определяет «нормативную» систему их ценностных ориентаций. Особенно отчетливо это проявляется в литературе и изобразительном искусстве, наименее — в музыке, театре, практически отсутствует в кино. Помимо «школьных произведений» обнаружено присутствие в подростковой субкультуре и таких, которые устойчиво функционируют среди подростков разных поколений, но не включены в школьную программу (отдельные произведения приключенческого жанра, романы, фантастика). Это другая линия формирования нормативной системы ценностных ориентаций. Механизмы их трансляции и функционирования требуют специального изучения (влияние институтов семьи, культуры, взаимодействие разновозрастных групп и др.). В этой связи особый интерес представляет вопрос о влиянии разнообразных каналов трансляции искусства (СМИ, интернет и др.) на его функционирование в подростковой субкультуре и формирование ценностных ориентаций учащихся [1; 2; 5]. При этом характерной чертой является выраженная «вестернизация» подростковой субкультуры.

2. *О механизмах «разблокировки» и «вытеснения» художественных ценностей в подростковой субкультуре.* Особенно отчетливо их действие проявилось в конце 1980-х — начале 1990-х. Так, например, в это время подростками в социологических опросах практически не назывались в качестве понравившихся произведения военно-патриотической тематики («Как закалялась сталь», «Молодая гвардия», «Щит и меч» и др.), которые занимали важное место в литературных предпочтениях учащихся 70-х. С другой стороны, достаточно часто учащимися отмечались произведения авторов, подвергавшихся официальной цензуре (Солженицын, Шаламов, Довлатов, Галич, Бродский и др.). В этой связи следует отметить, что художественная субкультура подростков оказывается весьма чувствительной к тем социокультурным ценностным трансформациям, которые происходят в обществе в связи с социально-экономическими и идеологическими изменениями [1; 5].

Следует обратить внимание и еще на один механизм трансляции ценностей, который условно можно обозначить как «сбрасывание» в подростковую (или даже детскую) субкультуру произведений, первоначально рассчитанных на взрослую аудиторию. Причем это касается как ситуативной, так и нормативной системы ценностей (например, «Путешествия Гулливера», «Три мушкетера», «Ревизор» и др.). Подобная возрастная переадресация требует изучения своеобразия исторических аспектов социокультурной динамики жизни искусства [5].

3. *О межкультурных различиях ценностных ориентаций в сфере искусства.* Во многом эта тема связана с проблемой сохранения единого культурного пространства. Ее проекция в плоскость образования предполагает рассмотрение широкого круга вопросов, которые относятся к обеспечению единого образовательного пространства. И здесь центральным оказывается круг вопросов о тех ценностных ориентациях, культурологических принципах и идеологических установках, которые определяют передачу новому поколению ядра художественной культуры. Как правило, подобные задачи решаются с учетом как исторических тенденций развития искусства, так и возрастных психологических особенностей учащихся.

Вместе с тем, с учетом особенностей конкретной исторической ситуации, которая связана с распадом СССР, специальное значение приобретает широкий круг вопросов о русскоязычной диаспоре («русском зарубежье»). В этой связи крайне важно разворачивание кросс-культурных исследований под условным названием «Подросток на пространстве бывшего СССР». Опыт проведения подобного рода исследований [3], с одной стороны, показывает явный разрыв подростков коренных национальностей бывших союзных республик с русской культурой, с другой — отсутствие представлений у проживающих в них русскоязычных подростков о современных художественных процессах в России.

4. *О влиянии демографических и социально-стратификационных факторов на ценностные ориентации.* Материалы конкретных социологических исследований [1; 2; 5] показывают, что на этапах перехода от младшего подросткового возраста к старшему, а затем к ранней юности, происходят весьма существенные трансформации в художественных предпочтениях школьников. Это проявляется и в содержании любимых произведений, и в их жанровой специфике. В целом подобная динамика отражает общие возрастные психологические особенности изменений мотивационно-потребностной сферы, личностного развития и социального самоопределения. Специальный анализ гендерных различий в художественных предпочтениях свидетельствует, что в значительной степени они связаны с психологическими механизмами идентификации и проекции. Это, в свою очередь, свидетельствует о важной роли искусства в процессах самоидентификации современного подростка.

Особое значение имеют данные, касающиеся влияния социально-стратификационных факторов. Они фиксируют не только социальное неравенство в доступности искусства у подростков из разных социальных страт (интенсивность чтения, посещения учреждений культуры, занятия в кружках и т.п.), но и разные типы вкусовых пред-

почтений. В этом отношении художественные ориентации выступают важным содержательным индикатором для характеристики разных вариантов социальных ситуаций развития в подростковом возрасте. Данный аспект крайне важен в социокультурном отношении при прогнозировании формирующихся в обществе морально-этических норм, идеологических установок и типов социального поведения.

5. *О педагогических стратегиях освоения художественных ценностей.* Осип Мандельштам как-то заметил: «У интеллигента не биография, а список прочитанных книг». Для педагогики эта фраза имеет особый смысл, поскольку, приобщаясь к искусству, ребенок не просто получает знания, осваивает социальные нормы, но — и это самое главное, — погружаясь в пространство художественного произведения, проживает его события как собственную жизнь, и это становится фактом «его биографии». И здесь особое значение имеет богатейший опыт художественной педагогики по приобщению современного подростка к искусству, где смысловыми доминантами выступают свобода, правда, чувство «мы». Так, например, именно они и определяют логику приобщения к различным этапам развития отечественной литературы: классика XIX века, Серебряный век, послереволюционный и военный периоды, оттепель и современность [4].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Собкин В. С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 320 с.
2. Собкин В. С., Евстигнеева Ю. М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологических исследований // Труды по социологии образования. Т. VI, Вып. X. М.: Центр социологии образования РАО, 2001. 156 с.
3. Собкин В. С., Иванов И. Д. Отношение современных школьников Москвы и Риги к СМИ и художественной культуре (кросс-культурное сопоставление) // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XVI, Вып. XXVIII. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 56–73.
4. Собкин В. С., Лыкова Т. А., Собкина А. В. Психология актера: начало профессионального пути. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2021. 176 с.
5. Собкин В. С., Писарский П. С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. По материалам социологических исследований 1976 и 1991 гг. М.: Министерство образования РФ, 1992. 79 с.



Савенкова Л. Г.

Москва, Институт художественного образования и культурологии РАО

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ И КУЛЬТУРНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ — ОСНОВА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

***Аннотация.** Рассматривается проблема формирования культуры социальных отношений. Исследование осуществляется в рамках проекта госзадания Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» № 073–00008–21–01 на 2021 г., тема «Формирование культурных и культурно-творческих компетенций обучающихся и педагогов как основа формирования культуры социальных отношений», руководителем которого является автор данной статьи.*

***Ключевые слова:** творчество, культурные компетенции, социальные отношения, искусство*

Проблема формирования культуры социальных отношений в педагогической науке не является новой, но сегодня она особенно актуальна, о чем свидетельствуют часто возникающие во всем мире негативные социальные ситуации в обществе и в образовании. Россия не является исключением, что вызывает особую тревожность. Именно с этим вопросом связан исследовательский проект Института художественного образования и культурологии.

Общение, которое лежит в основе педагогических отношений, по словам А. А. Леонтьева, «обслуживается процессами особого рода, не зависящими от его содержания и функции, — процессами контакта», отражая, как пишет ученый, «многоэтажную конструкцию: деятельность — взаимодействие — общение — контакт, <...> процессы „саморегуляции“ общества, <...> групповое предметно ориентированное общение, <...> лично ориентированное общение, общение одного человека с другим» и связано это в первую очередь с «развитием мотивов учебной деятельности» [2]. Эта и другие проблемы в разные периоды становления педагогической науки исследовались П. П. Блонским, А. С. Макаренко, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым, В. А. Сухомлинским, К. Д. Ушинским, С. Т. Шацким, Д. Б. Элькониным, А. В. Петровским и др. Были выделены несколько стилей общения между обучающимися и педагогами [1], сформулированы разные виды социальных отношений. В предлагаемом исследовании мы попытались выявить и обозначить проблему формирования культуры

социальных отношений между обучающимися и педагогами в условиях развития их культурных и культурно-творческих компетенций.

Почему в решении данной проблемы мы обращаемся к формированию общей культуры и культурно-творческому развитию? Потому что именно культура, как подтверждают многочисленные исследования, выполняет в образовании особую корректирующую функцию, являясь связующим звеном в разрешении целого ряда противоречий. Понятие «культура» объединяет в себе общее интеллектуальное развитие, познание и мышление, воображение, интересы и поведение, то есть все то, из чего складываются элементы человеческого общения и весь социум. По словам П. Флоренского, «культура есть среда, растящая и питающая личность. <...> Культура есть язык, объединяющий человечество» [6]. Поэтому важно выделить связующие линии и обосновать взаимозависимость между процессом формирования культурных компетенций и их влиянием на культуру социальных отношений, в том числе между обучающимися и педагогами, между обучающимися в группе, между педагогами в коллективе. Нами раскрыто пять базовых направлений компетенций: 1) *культурные* (общекультурные и поведенческие), 2) *мотивационные* (желание самому организовывать свою творческую деятельность); 3) *познавательные* (находить нужную информацию, работать с ней самому и обучить другого); 4) *метапознания* (стремление к познанию и развитию своих способностей в смежных профессиях, творческой деятельности, в том числе кросс-культурные компетентности — готовность к успешной коммуникации); 5) *культурно-творческие* (осознание себя в творческой деятельности как части процесса развития культуры и науки, стремление к совершенствованию своих творческих достижений).

В результате уже в самом начале изучения проблемы стала очевидна актуальность многочисленных педагогических исследований Института художественного образования и культурологии в области изучения особенностей и условий освоения разных видов художественно-творческой деятельности. Учеными раскрыты и научно обоснованы развивающие направления деятельности, влияющие на общее формирование личности, которые имеют широкий круг изучаемых проблем. Среди них следует представить уникальные направления работы, касающиеся комплексного полихудожественного и интегрированного образования, оказывающие непосредственное влияние на формирование культуры социальных отношений в условиях организованной образовательной среды. Сегодня представляют интерес результаты педагогических исследований аспирантов и соискателей института, в которых соединены комплексные и практико-ориентированные направления работы с обучающимися разного возраста [4].

Таким образом, нами было установлено, что педагогические условия всегда связаны в первую очередь с *формированием творческой образовательной среды и развитием исследовательских способностей обучающихся*, независимо от их возраста, направлений и видов работы, которые развиваются в деятельности, связанной с научным познанием мира. Это указывает на то, что в формировании знания важная роль принадлежит именно гуманитарно-художественной области как важнейшему хранилищу и проводнику культурного и духовного опыта. Поскольку научное гуманитарное знание постоянно и динамично развивается (независимо от ситуации) благодаря накоплению информации и практическому творчеству, в том числе в сфере художественной деятельности, оно сегодня охватывает неизвестные ранее рубежи. Это все неслучайно, так как в структуре гуманитарного знания заложен процесс формирования у обучающихся целостной картины мира и разнообразия форм и видов познания. В этом изобилии такие важнейшие современные направления, как интеграция, метапредметное обучение, определяют реальные пути освоения научного и художественного знания и способы их внедрения в реальную практику.

В данном случае обозначенные нами педагогические принципы являются своеобразными организационно-методическими составляющими основы, которые позволяют моделировать и видоизменять саму систему исследовательской культуры. Следует сделать вывод о том, что в формировании общекультурных и культурно-творческих компетенций обучающихся желательно, чтобы педагог в первую очередь был нацелен на самосовершенствование и повышение своего уровня профессиональной психолого-педагогической подготовки для достижения обозначенных результатов его деятельности. Важно в системе подготовки будущих педагогов вуза формировать у них опыт духовного, интеллектуального самосовершенствования личности в единстве профессионального, творческого, гражданского формирования. Учителю необходимо постоянно развивать не только профессиональные знания, но и культурно-творческие способности, выстраивать свою стратегию дальнейшей деятельности, выступая перед обучающимися в качестве наставника (фасилитатора), помощника и режиссера урока одновременно, а не критика, требующего выполнять задание по принципу «делай как я».

Поэтому стоит обратить внимание на вторую часть гуманитарного знания — художественную, ведь только творческая деятельность позволяет воспитывать у обучающихся способность ориентироваться в мире информации, осмысленно подходить к ее освоению. Получать ее не в «готовом» виде, а через изучение и реальную практику, свой

особый способ познания (выстраивая разрозненные факты, явления, события в логическую систему образов и понятий), создавая целостную картину мира, свои педагогические факты, технологии, методы. Но самое главное, обращение к разнообразию видов художественной деятельности позволяет полноценно развивать у обучающихся данные им от природы способности видеть, слышать, чувствовать и мыслить (логически и образно!), так как всю информацию о мире человек получает с их помощью. Почему я на этом делаю акцент? Потому что с каждым годом в наших образовательных организациях на всех уровнях предметы искусства изживаются, передаются в руки неспециалистов. И эта тенденция растет! Дети становятся все более ориентированными на готовые знания, что противоречит тому, что современные «работодатели» ждут творческих самоориентированных работников, которых можно сформировать только в том случае, когда школа будет заинтересована в смене парадигмы с передачи знаний на погруженное прочтение и самостоятельное осмысление осваиваемого знания (продукта, проблемы, текста, факта и др.). Предлагаемое в статье направление формирования культурных и культурно-творческих компетенций обучения опирается на современные исследования в области самоактуализации личности в метапредметной и поликультурной реальности через понятия «иммерсивность» (от англ. *immersive* — «создающий эффект присутствия, погружения»), «импрессинг» (интерес, направленность на развитие задатков и способностей), «комплексность», «интеграция». В основе такого образующего, формирующего прочтения лежит пирамида самоактуализации личности, разработанная Е. Л. Кудрявцевой и Р. И. Кузьминовым, направленная на формирование «читательской» метакомпетенции субъекта-человека в отношении каждого объекта окружающей его (офлайн или онлайн) реальности [3]. Сказанное опирается на то, что вся информация, которую человек получает и познает о действительности, поступает к нему благодаря его способности видеть, слышать, чувствовать, мыслить логически и образно. Это говорит о том, сфера «культуры» в жизни формирующейся личности (часто отождествляемая с искусством) в школе и вузе нуждается в принципиально ином осознании в свете ее практической значимости для любого человека. А реальная практика работы с детьми и взрослыми подтверждает, что наиболее продуктивно влияют на развитие креативных способностей обучающихся занятия художественным творчеством, основанным на взаимодействии разных видов художественной деятельности. То есть для развития и формирования столь необходимых сегодня качеств современного человека, как коммуникативность, креативность, творческость, требуется активное внедрение искусства в систему

обучения. Но важно, чтобы это внедрение осуществлялось в условиях взаимодействия трех главных сфер «человеческой деятельности»: «сфера творчества, базой которой служат чувства и красота; сфера знания, опирающаяся на мышление и истину; сфера практической жизни, основывающаяся на воле и общем благе» [5].

Нами разработана модель развития культурных и культурно-творческих компетенций, направленная на выстраивание активного взаимодействия между обучающимися и педагогами. Стержнем этой модели является творческая развивающая среда, а ее содержанием и основой — арт-образовательные технологии, которые и объединяют процесс взаимодействия-сотворчества учащихся и педагогов. Именно это рассматривается основой формирования культуры социальных отношений. В зависимости от особенностей, условий и направлений образовательной организации структура модели может иметь свою конструкцию, учитывающую эти особенности, но базой ее всегда будут оставаться арт-образовательные технологии и механизмы обучения и взаимодействия. Чем сложнее объект познания, тем более совершенными и разнообразными могут быть инструменты его познания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977. 64 с.
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.: Нальчик: Эль-Фа, 1996. С. 17–19.
3. Мазунова Л. К., Кудрявцева Е. Л., Пуляевская А. М. Миссия образования XXI века — научить человека самообразованию длиною в жизнь // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 5 (84). С. 15–26.
4. Савенкова Л. Г., Васильева Е. Ю. Формирование культурных и культурно-творческих компетенций в процессе освоения мировой художественной культуры // Ценности и смыслы. 2021. № 4 (74). С. 102–118.
5. Соловьев С. М. Владимир Соловьев. Жизнь и творческая эволюция. М.: Республика, 1997. С. 137.
6. Флоренский П. А. У водоразделов мысли (черты конкретной метафизики). М.: Правда, 1990. С. 108.

Позднякова О. К.

Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет

## РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ

**Аннотация.** В контексте идеи культуры ставится проблема духовного обновления общества и личности, способствующей такому обновлению. Раскрывается ценностный аспект понятия «человек культуры». Обосновывается, что образование, создавая условия для овладения обучающимися способами репродуктивной деятельности, способами творческой деятельности для формирования личности обучающегося как субъекта деятельности, способствует становлению личности обучающегося как Человека культуры.

**Ключевые слова:** человек, культура, Человек культуры, образование, обучающийся, ценности

В условиях социальных, экономических, культурных, духовных и иных изменений, свойственных современному российскому обществу, особое место принадлежит духовному обновлению общества, предполагающему, во-первых, сохранение традиционных ценностей отечественной культуры и созидание на их основе новых ценностей; во-вторых, укоренение идеалов нравственности во всех сферах жизнедеятельности человека. Духовное обновление общества напрямую связано с человеком, с его личностью, ибо оно возможно только через духовное обновление личности. Тем самым обозначается вопрос: каким должен быть человек, способный к обновлению себя и, соответственно, общества?

Ответ на этот вопрос необходимо искать в плоскости культуры. Это объясняется тем, что именно «культура», как это доказывает В. М. Межуев, является ведущим понятием XX века, через которое идет поиск ответов на фундаментальные вопросы о сущности человека и мира. Если в XVIII веке ответы на вопросы, встающие перед человеком, искали в природе, а в XIX веке — в истории и обществе, то в XX в. «основной „инстанцией“, отвечающей на этот вопрос, была признана культура — более фундаментальная историческая и общественная реальность, чем даже экономика или политика» [4]. Итак, мы выходим на Человека культуры. Именно Человек культуры содействует духовному обновлению общества.

Обращение к научной литературе показывает, что понятие «человек культуры» является предметом интереса современных ученых. Так Л. М. Ванюшкина рассматривает Человека культуры как личность,

«которая соотносит себя и свою жизнь с миром культуры и активно использует его необъятные ресурсы для собственного жизнестроения» [2, с. 28], подчеркивая его способность «соединять в своем мышлении и деятельности различные, несводимые друг к другу культуры, ценностные и смысловые спектры» [2, с. 26].

О. В. Ромах понимает Человека культуры как социально-нравственную ценность и подчеркивает его культуросообразность и культурооформленность, «то есть его способность усваивать, созидать, транслировать ценности культуры» [5, с. 96]. Авторы коллективной монографии «Человек культуры» среди других предлагают следующую трактовку этого феномена: «личность, обладающая гуманистической системой ценностей, сформированным эстетическим сознанием и поведением, свободно ориентирующаяся в истории мирового искусства, стремящаяся к творческому освоению мира и максимальной самореализации» [6, с. 287].

Вышепредставленные определения понятия «Человек культуры» объединяет ценностный аспект. Именно ценностная составляющая отличает «человека культуры» от «человека образованного». Человек образованный, как носитель определенного уровня образования, владеющий необходимыми знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, расширяется до Человека культуры. Такое расширение происходит за счет ценностей. Человек культуры испытывает потребность быть милосердным, справедливым, готов нести ответственность за свои деяния, он стремится к добру, то есть реализует ценности «добро», «ответственность», «справедливость» и др.

Человек образованный вписывается в «культуру полезности», а Человек культуры — в «культуру достоинства». Оба эти вида культуры выделены А. Г. Асмоловым. И если образование в контексте «культуры полезности» направлено на «подготовку человека к исполнению полезных служебных функций» [1, с. 589], то в «культуре достоинства» ценность человеческой личности не зависит от того, «можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет» [1, с. 589].

Итак, Человек культуры — личность, обладающая системой ценностей и реализующая их в своих действиях и поступках, форму мотивов которых и принимают ценности. Что же это за ценности? Прежде всего это ценности морали и культуры, определяющие субъективный нравственный мир личности. Приобщение к ценностям происходит в процессе образования. Но роль образования в становлении личности обучающегося как человека культуры не может быть сведена только к этому фактору.

Человек является одной из основных форм бытия, наряду с при-

родой и обществом. Культура сопоставима по своему масштабу с каждой из этих форм. В то же время биологическое (природное) и общественное (социальное), объединяясь в человеке, делают его связующим звеном между природой и обществом, синтезирующим в своем реальном существовании и поведении природные и общественные закономерности [3, с. 36–38]. Соединение в человеке природного и социального происходит через его деятельность, в процессе которой создается культура как особая форма бытия, как вторая природа. Она включает и культуру личности как качество социальное, развитие которого также напрямую связано с деятельностью человека.

Культура личности не дается человеку от рождения. Ее формирует и развивает сам человек, взаимодействуя с миром и людьми, окружающими его. Особую роль при этом играют связи и отношения с другими людьми. Человек взаимодействует с другим как с подобным себе. Это подобие находит выражение в образе Человека культуры и является результатом деятельности образования как формирования образа-образца, на который следует опираться, которому следует подражать. По утверждению М. С. Кагана, человек своей деятельностью творит культуру как форму бытия, включающую 1) личностные качества субъекта; 2) способы деятельности, создаваемые и совершенствуемые человеком, а затем в процессе обучения и воспитания передаваемые последующим поколениям; 3) предметы как материальные, так и духовные, в которых процессы деятельности опредмечиваются, становясь «второй природой»; 4) способы деятельности, распредмечивающие качества человека, находящиеся в предметном бытии культуры; 5) человека, который в процессе распредмечивания развивается, обогащается новыми качествами и ценностями, делаясь продуктом культуры; 6) связь процессов опредмечивания и распредмечивания с общением между людьми, включенными в эти процессы, являющимся феноменом культуры [3, с. 41–42].

Тем самым можно утверждать, что Человек культуры, являясь творением культуры, сам творит ее. Здесь происходит движение по спирали. Отправной точкой такого движения является человек и его личностные качества (интеллектуальные, нравственные, физические и др.), система ценностей, способности и т.д. Условной точкой окончания движения выступает также человек, но его личность в результате деятельности уже обогащена новыми качествами, способностями, ценностями. Точка окончания движения условна, так как движение по спирали непрерывно, спираль эта не имеет начала и конца, так как решить все неисчерпаемые задачи, составляющие культуру, в принципе невозможно. Однако необходимо стремление к выполнению названных задач, ибо сам процесс их решения, пусть



он и не завершим в принципе, способствует развитию культуры в целом и становлению Человека культуры в частности.

Начиная движение по спирали, личность воплощает свои способности, качества в конкретный предмет, который, олицетворяя человеческую деятельность, становится культурным предметом. В то время как способности человека, его качества, ценности находят свое воплощение в уже существующем либо созданном человеком предмете, они сами (качества, способности) подвергаются изменению — развиваются, совершенствуются. Можно утверждать, что, изменяя предметный мир, человек и сам изменяется. Приближаясь к условному окончанию витка спирали, человек подвергает распределению формы культуры, природные явления и др., результатом чего становятся его качества, способности, система ценностей. Затем спираль начинает новый виток и так до бесконечности, ибо у пути развития культуры и человека как ее части, как Человека культуры нет окончания.

Деятельность опредмечивания человек может осуществлять только при наличии у него определенных знаний, умений, навыков, способностей, качеств, ценностей. Все перечисленное человек получает в процессе образования: овладевает знаниями, умениями и навыками, развивает личностные качества и способности, приобщается к ценностям. Так как процесс опредмечивания имеет непосредственную связь с процессом распределмечивания, то можно утверждать, что образование работает и на этапе распределмечивания. Именно в процессе образования предметы, факты культуры становятся достоянием личности. Прямое отношение это имеет и к ценностям. Переход ценности в ценностно-смысловую сферу сознания человека из объективной системы ценностей общества происходит в процессе образования.

Итак, роль образования в становлении личности обучающего как Человека культуры заключается в том, что образование создает условия для овладения обучающимися способами деятельности по опредмечиванию предметов культуры (материальных, духовных и др.). В контексте педагогики — это репродуктивная деятельность. Помимо этого, образование позволяет обучающимся овладевать способами осуществления творческой деятельности, что дает возможность распределмечивать предметы, формы культуры. И, наконец, образование принимает непосредственное участие в становлении обучающегося как субъекта деятельности, который творит культуру и сам является ее творением — подлинным Человеком культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. Психолог. Психопедагог. Психоисторик. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 767 с.
2. *Ванюшкина Л. М.* Образование как приобщение к культуре: от Человека образованного — к Человеку культуры // Непрерывное образование. 2014. № 2 (8). С. 24–29.
3. *Каган М. С.* Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 414 с.
4. *Межуев В. М.* Размышления о культуре и культурологии: культурология в контексте современного гуманитарного знания (статья 3) // Культурологический журнал. 2011. № 2 (4). С. 1.
5. *Ромах О. В.* «Человек культуры» в социальном пространстве // Аналитика культурологии. 2007. № 7. С. 96–99.
6. *Человек культуры: коллективная монография / науч. рук. проекта и ред. В. В. Князева.* Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. 391 с.

Фомина Н. Н.

Москва, Институт художественного образования и культурологии РАО

## КОЛЛЕКЦИЯ ДЕТСКОГО РИСУНКА 1920–2020-Х ГОДОВ КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

**Аннотация.** Результат художественного творчества обучающегося является наиболее достоверным источником информации об индивидуальных особенностях эстетического воспитания и художественного развития ребенка, роли среды (семейной, национальной, общественной, религиозной), общего и художественного образования. Коллекция детского рисунка, представляющая систематические подборки работ учащихся и сопутствующие документы основных периодов истории школы, а также конкурсов детского рисунка, дает представление о формировании культурно-творческих компетенций учащихся в ретроспективе. Анализ коллекции с позиций заявленной проблемы позволяет вычлнить условия формирования компетенций учащихся, имеющие перспективу развития в современной школе.

**Ключевые слова:** культура, искусство, изобразительная деятельность, культурно-творческие компетенции, коллекция детского рисунка, семья, школа, образование

Под культурно-творческой компетенцией нами понимается способность и готовность обучающегося применять полученные знания, навыки и умения в области культуры и изобразительного искусства, личностные качества в творческой деятельности, а также в области восприятия и оценки произведений искусства.

Достоверным показателем культурно-творческих компетенций в области изобразительной деятельности является результат — произведение художественного творчества обучающегося. Оно интегрирует в себе информацию об индивидуальных особенностях художественного развития ребенка, роли среды (семейной, национальной, общественной, религиозной), содержании и методах общего и художественного образования.

Источники исследования: рисунки учащихся учреждений общего и дополнительного художественного образования, самостоятельного творчества, работы участников конкурсов исторического содержания, публикации исследований, программно-методические материалы.

Цель исследования — выявить условия развития у обучающихся культурно-творческих компетенций на основе формирования культуры социальных отношений в процессе художественного творчества, проверенные историческим опытом отечественного художественного

образования и воспитания, оценить их практическое значение для современной школы с позиций современной педагогики искусства. Культура социальных отношений определяется ценностями и идеалами, обуславливающими поведение людей в обществе и их социальные взаимоотношения. Школа является основным из институтов формирования культуры социальных отношений.

Оптимальной технологией проверки развития культурно-творческих компетенций обучающихся на основе формирования культуры социальных отношений являются конкурсы детского рисунка на темы истории и культуры. Они дают возможность автору проявить культурно-творческие компетенции на уровне самостоятельного творческого продукта, требующего сознательного отношения к замыслу, изучения разнообразных источников по истории и искусству, владения знаниями и навыками художественной деятельности.

Проблема имеет исторические корни. При открытии учебных заведений со времен античности первой задачей являлось создание условий, соответствующих цели и задачам образования. В России, начиная со второй половины XVIII века, идеальными примерами учебных заведений, в которых общему культурному развитию, эстетическому воспитанию и художественному образованию обучающихся в области разных видов искусства уделялось приоритетное внимание, являлись Царскосельский лицей [4], Императорская академия художеств [1; 2], Смольный институт [3].

Во всех названных учебных учреждениях приоритетным являлось гуманитарное знание: говоря языком современной терминологии, формирование культурных компетенций, освоенных в процессе художественно-творческой деятельности и восприятия произведений искусства в условиях современной культуры.

Презентации итогов обучения уделялось решающее значение для оценки соответствия учебного заведения его цели и задачам. Важно отметить, что акцент делался на раскрытии индивидуальных способностей каждого обучающегося, оценка их производилась с позиций искусства своего времени и перспектив развития личности. Таким образом, соревновательное начало, презентация результатов художественного творчества, включения воспитанников в культуру своего времени имеет в России длительную историю, начавшуюся в век Просвещения.

В 1930-е годы в Советском Союзе сложилась традиция проведения конкурсов художественного творчества учащихся в области разных видов искусства, темы которых давали возможность для формирования культурных компетенций учащимся и учителям [5]. Темы конкурсов определялись в соответствии с социальным заказом

государства и проводились в связи с отмечавшимися юбилеями общественных и культурных событий. Так как одной из задач конкурсов детских рисунков являлось выявление детей, одаренных в области изобразительного искусства, культурно-творческие компетенции (знания, умения и навыки, опережающий характер развития, самостоятельность замысла, степень завершенности художественного образа) имели решающее значение в победе на конкурсах. Организаторами конкурсов большое значение придавалось месту проведения выставок работ победителей конкурсов, работе со зрителями разных категорий. В Москве выставочными площадками в 1930–1940-е гг. являлись Государственный музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина, Государственный исторический музей, Музей Нового западного искусства. Включение творчества подрастающего поколения в историческое культурное пространство столицы страны способствовало формированию культурных компетенций юных участников, приехавших на акцию награждения, и зрителей выставок. При организации и проведении выставок в 1990–2020-е гг. названные традиции возродились: объявление конкурсов в связи с событиями общественной и культурной жизни, организация выставок в музеях, библиотеках, учебных учреждениях общего, высшего и дополнительного образования с целью расширения культурных компетенций участников конкурсов и зрителей.

В докладе будут показаны экспонаты выставок 1930–1940-х годов, раскрывающие мировосприятие, культурный кругозор детей и подростков того времени, развивающихся в разных социальных условиях при приоритете семейного воспитания, школьного, общественного. Подробно будут рассмотрены ретро-современные выставки конца XX и первых десятилетий XXI века, на которых экспонировались рисунки на одну тему, выполненные детьми 1920–1940-х гг. и современными учащимися. В центре внимания исследования — конкурсы и образовательно-выставочные проекты «Москва в рисунках детей XX века» (1997 г.), «Читая Пушкина» (1999 г.), «Тула — гордость России» (2020 г.).

Их сравнительная характеристика дает возможность выявить разницу в уровне и особенностях культурно-творческих компетенций разных поколений детей одной страны.

Главным условием успешного развития у обучающихся культурно-творческих компетенций является владение педагогом культурой социальных отношений, определяющей смысл общения учителя с учеником на уровне вечных духовных и нравственных ценностей, эстетических идеалов в пространстве современной культуры.

Коллекция детского рисунка, являющаяся репрезентативным источником для изучения истории конкурсов, дала возможность

выявить оптимальные условия для формирования и развития у обучающихся культурно-творческих компетенций. Наиболее массовым и плодотворным является конкурс художественного творчества детей на тему, имеющую общественное и культурное значение.

Развитие культурно-творческих компетенций на основе культуры социальных отношений, обеспечивающих успех в конкурсе, определяется сознательным и самостоятельным выбором замысла работы, изучением исторических, литературных, изобразительных источников для его воплощения. А также умением найти адекватные замыслу средства художественной выразительности, знанием и владением художественными техниками, способностью создать произведение и оценить адекватно замыслу.

Опыт проведения ретро-современных выставок детского рисунка показывает, что формированию культурно-творческих компетенций, обеспечивающих развитие обучающихся в области отечественной и мировой художественной культуры, способствует организованный педагогом процесс работы над замыслом, а также эстетическая среда проведения занятий и выставок детского творчества — в образовательном учреждении или в музее. Музей, становясь пространством культурно-социального общения, занимает приоритетное место в этом процессе. Культурное пространство музея, в которое включена выставка детского рисунка, мотивирует творческую деятельность юных художников-зрителей, интерес к мировому искусству, к музею в целом.

Изучение коллекции показывает, что успех развития культурно-творческих компетенций на занятиях изобразительным искусством — самостоятельных или в условиях класса, студии, выставки при культурологической доминанте — определяется соответствием познавательным интересам обучающихся, их эстетическому опыту, творческим возможностям, обусловленным индивидуальными и возрастными особенностями развития, степенью владения знаниями и навыками в области художественной деятельности и восприятия.

*Доклад подготовлен в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО» № 073-00008-21-01 на 2021 год.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бартенев И. А.* Преподавание общеобразовательных предметов и истории искусств в Академии художеств в XVIII и первой половине XIX века // Вопросы художественного образования. Вып. 7. Материалы по истории русской и советской художественной школы (первая половина XIX в.). Л., 1973. С. 83–95.

2. *Иордан Ф. И.* Записки ректора и профессора Академии художеств. М., 1918. 394 с.
3. *Озерская Ф. С.* Женское образование в XVIII в. // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в.— первая половина XIX в. М., 1973. С. 133–142.
4. *Павлова С. В.* Императорский Александровский (бывший Царскосельский) Лицей. СПб.: Паритет, 2002. 256 с.
5. *Фомина Н. Н.* Конкурсы и выставки изобразительного творчества детей в контексте художественной культуры: история, актуальные проблемы, перспективы. М.: Музыка, 2018. 256 с.

Калимуллина О. А.

Казань, Поволжский государственный  
университет физической культуры, спорта  
и туризма

## КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ПАРАДОКСЫ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** Представлен анализ современной ситуации формирования культурной идентичности в молодежной среде, раскрыты парадоксы и желаемые результаты в процессе психолого-педагогической, культурно-воспитательной работы с молодежью.*

***Ключевые слова:** молодежь, культура, культурная идентичность, самоидентификация, воспитание, традиции, ментальность*

...О сколько нам открытий чудных готовят просвещения дух и опыт, сын ошибок трудных, и гений парадоксов друг... (А. С. Пушкин, 1829 г.) Что есть культурный код современного молодого человека? На этот вопрос каждый может ответить по-своему, но практически все будут подразумевать одно и то же. Что же мы все подразумеваем под культурной идентичностью? Это и историческая память поколений, осознанное принятие личностью соответствующих культурных традиций, норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимания сущности Я-концепции с позиций определенных характеристик, которые приняты в данном обществе, в самом отождествлении себя с культурными образцами именно этого общества, т.е. самоидентификация — это принятие той ментальности, которая присуща именно тому обществу, с которым эта личность, этот человек себя ассоциирует.

Однако самоидентификация — это более объемное понятие, чем менталитет, менталитет в определенном обществе складывается десятилетиями, веками, он представляет незыблемую коллективную безусловность, но самоидентификация молодого человека в определенной стадии своего развития приобщает к ментальности общества, в котором он живет, еще и приобретенные, пропущенные через себя понятия, которые сложились у него под влиянием определенных ситуативных социально-культурных, политических, экономических изменений в обществе. Даже в рамках одной ментальности могут сформироваться различные идентичности, которые будут отличаться друг от друга относительно места, специфики социокультурного окружения и т.п.

Социокультурная идентичность предполагает свободу выбора идеала для молодого человека, идеала в культуре, того, что смогло



бы в состоянии здесь и сейчас повлиять на общий культурный код студенческой молодежи, уровень восприятия культурных традиций и ценностей.

За последнее десятилетие большое количество исследований, как в социологии, культурологии, педагогике, психологии, так и междисциплинарных науках, были посвящены данной проблематике. В разрезе рассматриваемой проблемы современными учеными выдвигались научные теории, концептуальные взгляды, которые иногда противоречили друг другу, но в большинстве случаев были идентичны по своим научным и философским основам. Теории профессиональной социализации, инкультурации, социальной мобильности и профессиональной самости всесторонне раскрываются в научных трудах А. С. Капто, А. С. Колесникова, В. А. Мансурова, Д. В. Шамсутдиновой, В. Н. Шубкина.

Серьезный вклад в педагогическую науку по изучению вопросов идентичности молодежи на современном этапе развития общества, а также особенностей ее формирования в разных социокультурных условиях представляют работы З. Баумана, У. Бека, М. Брыкина, Л. Г. Бызова, А. Гидденса, Н. Даудрих, М. В. Заковоротной, А. Д. Захарова, Д. Келлнера, Т. З. Козловой, Т. Мак-Портленда, А. Н. Малинкина, О. Ю. Малиновой, О. Тоффлера, С. Холла, Ю. Хабермаса, В. И. Шаповалова и других.

Каждое цивилизованное общество стремится к саморазвитию, формированию духовно-нравственного потенциала в молодом поколении. Межпоколенные связи часто создают основу процесса формирования в молодежной аудитории качеств, лежащих в плоскости самоидентификации и идентичности личности.

Уникальность перманентно меняющейся социально-культурной ситуации в мире, в России и связанная с этими трансформационными процессами специфика формирования самоидентичности молодежи нашла отражение в работах отечественных ученых А. А. Жарковой, А. Д. Жаркова, А. Н. Глухих, Е. В. Даниловой, А. Г. Дугина, О. А. Дудченко, Л. Г. Ионина, П. М. Козыревой, В. С. Лыковой, Е. В. Мартыновой, В. М. Миранович, А. В. Мытиль, Н. М. Рыбалкиной, Т. В. Савицкой, Е. Н. Семененко, Е. Н. Устюговой, А. И. Шадже, А. В. Шарова, В. А. Ядова и др. [1; 2; 3; 4]

Зарубежные научные исследования основ межпоколенного взаимодействия как фактора самоидентификации представлены в работах таких ученых, как Д. Белл, Г. Маркузе, Р. Мертон, В. Райх, Э. Фромм, Ш. Эйзенштадт.

Со сменой парадигмальных установок в современном социуме становится очевидной парадоксальная ситуация, которая складыва-

ется вокруг культурного кода студенческой молодежи, требующей все большей зрелищности и доступности в так называемой культурно-художественной «продукции», предлагаемой нашему молодому поколению различными СМИ, соцсетями, мессенджерами.

Известно, что личность молодого человека очень разносторонняя, и не всегда те качества, которые присущи в большей степени молодежной аудитории, могут продемонстрировать высокодуховный уровень развития, гражданский подход к возникающим мировым вызовам.

Как же так получается? Мы — великая страна с огромным культурным наследием, духовно-нравственными традициями, большим потенциалом в области культуры и искусства, а молодое поколение подчас остается совершенно невосприимчивым к тем образцам культуры и искусства, которые ему предлагаются.

Проведя анализ многих исследований по вопросу парадоксальности сегодняшней ситуации с культурной идентификацией современных молодых людей, мы пришли к выводу, что для современной молодежи потребление той субкультуры, которая транслируется через СМИ, соцсети, различные мессенджеры, не подвергающиеся строгой цензуре, культурным фильтрам, и есть процесс формирования идентичности, где транслируемый образ жизни является важной частью проявления ценностей и ценностных ориентаций, сформированных в процессе социализации в современных культурологических условиях.

Изучение классической литературы доводят до абсурда, когда «Сагу о Форсайтах» Д. Голсуорси студент может прочитать в сокращенной версии на пяти страницах, а «Войну и мир» Л. Н. Толстого пролистать эпизодами, которые отвечают требованиям успешной сдачи ЕГЭ, являющейся частью оценочного мнения об этом молодом человеке при поступлении в вуз.

Музыка, предлагаемая молодым людям с экранов телевизоров, является антихудожественным явлением и губительным по своей сущностно-содержательной наполненности. Это реалии времени, зато сейчас студентам предложили «Пушкинскую карту», за счет которой молодой человек может приобщиться к вечному и прекрасному.

Скажите, разве это не парадоксы времени, сбивающие все культурные и исторические ориентиры современной молодежи?

Сегодня процесс становления культурной идентичности молодежи происходит не по принципу позитивной и глубокой интеграции в себе лучших культурных и ментальных образцов традиций, а по принципу противопоставления и противостояния другим, противопоставления себя старшему поколению, общепринятым и уже устоявшимся нормам [5, с. 8]. Все это парадоксально, ведь воспитанием подрастающего поколения, в частности студенческой молодежи,

призваны заниматься все социокультурные институты, программа «Воспитание» внесена во все ОПОП в качестве большого сегмента, но на поверку мы видим поклонение большей части молодых людей антикультуре, чуждой по своей национальной ментальности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Котлярова В. В.* Современный ценностный кризис и поиск общечеловеческих ценностей // Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 2. С. 1–8.
2. *Котлярова В. В., Якунин А. А.* Ценности и жизненные стратегии молодежи в современном социально-гуманитарном познании. Шахты: ЮРГУЭС, 2012. 233 с.
3. *Пазина Л. О., Зубарева С. С.* Феномен инкультурации поколения Y в виртуальной реальности // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 4. С. 29–37.
4. *Терин В.* «Массовая культура» и престижное потребление // «Массовая культура» — иллюзии и действительность: сб. ст. М.: Искусство, 1975. С. 126–138.
5. *Феоктистов И.* На переломе, в поисках себя // Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / пер. с англ. М.: АСТ Москва, 2008. С. 5–11.

## 2. КУЛЬТУРА РЕЧИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

*Гарбовский Н. К.*

*Москва, Российская академия образования,  
Московский государственный университет  
им. М. В. Ломоносова*

### ЛИНГВОДИДАКТИКА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Аннотация.** Кризис современной системы обучения иностранным языкам вызван тремя причинами: практическим монолингвизмом, снижением мотивации к изучению иностранного языка, вызванного роботизацией межъязыкового посредничества, и недостаточной разработанностью методик обучения, способных отвечать на вызовы цифровой коммуникации. Решение проблемы — в возвращении многоязычия в сферу изучения иностранных языков и в «когнитивном повороте» в методике преподавания иностранных языков.*

***Ключевые слова:** лингводидактика, когнитивное обучение, многоязычие, цифровая коммуникация*

Современная система обучения иностранным языкам вступает в фазу глубокого кризиса, вызванного рядом причин, среди которых главное воздействие на систему оказывают три: монополизация межъязыковой коммуникации одним языком, ограниченная эффективность доминирующего в обучении иностранным языкам коммуникативного подхода и роботизация межъязыкового посредничества.

Глобализация как социальный, экономический, культурный и политический феномен была бы невозможна без надежного и достаточно эффективного средства коммуникации, обеспечивающего взаимопонимание между всеми актантами глобальной мировой системы. В качестве такого средства общения заявил о себе английский язык все активнее принимающий на себя функцию *lingua franca* в науке и образовании, в культурных и экономических международных диалогах, в туризме и в быту. Международный статус английского языка как основного, практически единственного, языка международного общения не мог не сказаться на образовательной политике Российской Федерации: в системе начального, общего и профессионального образования английский язык стал практически единственным иностранным языком, предлагаемым к изучению. Многоязычие фактически вымыто из образовательного пространства. Иностранные языки, помимо английского, изучаются в лучшем случае в качестве «вторых», на них отводится значительно меньше учебного време-

ни. Существенно сократилась подготовка педагогических кадров, способных преподавать иностранные языки помимо английского. Знание английского языка оказывается залогом успешной предпринимательской, научной и культурной деятельности.

Затухание многоязычия в последние несколько десятилетий сопровождалось внедрением в процесс обучения иностранным языкам коммуникативно подхода и так называемых коммуникативных методик, позволяющих за сравнительно короткий срок развить навыки «коммуникативного выживания» в иноязычном мире без глубокого знания иностранного языка и культуры и отвечающих одному из весьма распространенных, но весьма опасных представлений о будущем образования в целом, сформулированному, в частности, в тезисе о ключевой трансформации образования, заключающейся в переходе от школы знаний к школе навыков. Подобный взгляд на желанное будущее школы вызывает в памяти бихевиористскую модель обучения, весьма распространенную в педагогике и психологии обучения в 1950-е гг. XX столетия.

Создается впечатление, что такая трансформация уже давно началась в сфере преподавания иностранных языков, где обучающая модель развития навыков без знаний стала привычной и практически единственной.

Подобный навык иноязычной коммуникации закрепляет клишированные формы речи за серией вполне исчисляемых типовых ситуаций общения, в то время как все новое и нетипичное, требующее когнитивных усилий для ассимиляции нового знания об ином мире, рискует остаться за пределами сознания человека, обладающего навыками, но не имеющего знаний.

Цифровизация общественной жизни, в частности стремительный рост эффективности автоматизированных средств обеспечения межъязыковой коммуникации в последние несколько лет оказались новым вызовом сложившейся системе обучения иностранным языкам: зачем изучать даже один английский язык, если вполне доступные подручные технические средства (мобильные переводчики, программы автоматического перевода и пр.) позволяют относительно успешно решить проблему «межкультурного взаимопонимания»: показать дорогу в незнакомом городе, выбрать и заказать блюда в ресторане, получить подробное описание заинтересовавшего экспоната в музее, участвовать в экскурсии и т.п.

Следует отметить также, что все программы автоматизации межъязыкового посредничества наиболее совершенны именно для языковых комбинаций с английским языком. Иноязычные лингвистические компетенции, ограниченные только английским языком, утрачивают

монополию как инструмент обеспечения коммуникации. И сегодня, и в ближайшем будущем программы автоматической обработки иноязычных речевых сообщений будут совершенствоваться в первую очередь в комбинации с английским языком. С задачей массово востребованного перевода научных статей на английский язык успешно справляется искусственный интеллект. Таким образом, изучение английского языка как средства межъязыковой коммуникации утрачивает свою привлекательность для обучаемых. Отсутствие мотивации влечет за собой утрату эффективности всего процесса обучения и порождает представление, получающее распространение в общественном мнении, о тщетности и нецелесообразности изучения иностранного языка в школе.

В этой связи реформа системы обучения иностранным языкам видится не в устранении составляющей «знания» из классической дидактической модели, предполагающей усвоение новых знаний о системе и функционировании иностранного языка, об иной языковой и концептуальной картинах мира, о чужой культуре, и формирование навыков речевой деятельности, а в построении этой системы на двух приоритетах:

Возвращение многоязычия в систему обучения иностранным языкам на всех уровнях образования. Общение со сверстниками, изучающими разные иностранные языки и знакомыми с разными картинами мира, и, как следствие, осознание многоязычия как определяющего фактора поликультурного мира приведет к взаимному культурному обогащению, пониманию многомерности и разнообразия глобального мира и будет способствовать воспитанию толерантного и уважительного отношения к «иному».

«Когнитивный поворот» в изучении иностранных языков в системе общего и профессионального образования, предполагающий существенный пересмотр методических основ их преподавания. Коммуникативный подход к обучению языкам отвечал требованиям своего времени: за короткий срок развить навык элементарного владения иностранным языком для выживания в открытой для общения иноязычной среде. Но сегодня он исчерпал себя и должен постепенно уступить место методике осознанного изучения языка как вектора национальной культуры. Такая методика была создана в советском обществе, закрытом от внешнего мира. Она позволила советским переводчикам, дипломатам, журналистам и многим другим специалистам «поражать» мир совершенным владением иностранным языком, богатым словарем, правильностью речи и глубокими знаниями чужой культуры.

«Когнитивный поворот» в изучении иностранных языков не ведет,

однако, «вперед к прошлому» и никоим образом не предполагает игнорирование современных образовательных технологий. Напротив, когнитивный, познавательный, подход к обучению иностранным языкам опирается на достижения современной лингводидактики и когнитивной лингвистики, способные составить теоретическую основу инновационных эффективных методик, стимулирующих мотивацию обучаемых не только к овладению иностранными языками и пониманию «чужих» культур, но и к продуктивному диалогу с искусственным интеллектом в межязыковой коммуникации.

Формирование отношения к «чужому» — понимания и толкования явлений «чужого» мира, их приятия или неприятия — оказывается, таким образом, одной из важнейших дидактических задач обучения иностранным языкам.

При этом необходимо учитывать, что «формирование иноязычных речевых навыков и умений происходит в школе в условиях речевой деятельности учащихся на базе родного языка» [1, с. 20], что придает лингводидактике контрастно-сопоставительный характер и сближает ее с дидактикой перевода.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучению французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224 с.

Мелентьева Ю. П.  
Москва, НИЦ «Наука» РАН

## ЧТЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

**Аннотация.** Дан анализ основных гуманитарных и естественно-научных подходов к изучению чтения как социального, социокультурного, психофизиологического феномена.

**Ключевые слова:** чтение, познание, гуманитарные и естественно-научные подходы к изучению чтения

Двоякая природа чтения, соединяющая в себе его социальную и физиологическую стороны, всегда привлекала к себе внимание ученых — и гуманитариев, и естественников. При изучении чтения первоначально наиболее активно использовались философско-исторический, педагогический, библиотековедческий (книговедческий), филологический, социологический, психологический, а позже — психофизиологический и нейропсихологический научные подходы [3].

Анализ характера и направленности интереса каждого из них к явлению чтения позволяет сделать определенные выводы.

Так, философский подход к познанию чтения в течение всего периода его существования (от Античности до Нового и Новейшего времени) сформировал различные концепции [2], в которых чтение осмыслено как:

— *духовная коммуникация; практика приобщения к Божественной истине; способ духовного самосовершенствования; способ получения добродетели; способ развлечения; средство раскрытия личности, самопознания; элемент научного познания, проявление «инструментального могущества человека»; социально значимый феномен; средство обучения, научения; творческий акт; средство постижения собственной души; способ инобытия (т. е. деятельности, уводящей читающего из реального мира в мир грез и т.п.); а также средство политической борьбы; средство трансляции и формирования идеологии; средство социализации личности; средство глобализации общества; средство формирования толерантности; средство, формирующее стабильность общества, и т.д.*

Таким образом, феномен чтения получил в философии глубокое и всестороннее осмысление в рамках теории познания; теории свободы; теории эстетического, интеллектуального, эмоционального формирования личности; теории развития общества и т.д. Были выявлены различные стороны чтения как сложнейшей личностно



окрашенной деятельности и социокультурного процесса и сформулированы основные функции чтения, его модели, модификации, виды; осознан масштаб чтения как цивилизационного явления. Вместе с тем пока ощущается недостаток философского осмысления *современной ситуации* в чтении, связанный прежде всего с возникновением цифровой (оцифрованной) книги и «цифрового» чтения — в Сети и т.д.

*Психологический* подход предполагает исследования чтения в контексте психологии личности, психологии обучения и образования, дефектологии и др. Одно из направлений психологического изучения чтения связано с именем русского ученого XIX в. А. Н. Рубакина и его теории — «библиопсихологии», в основе которой лежат «взаимоотношения читателя и книги». Сегодня психологи изучают чтение как сложное, многоаспектное явление, включающее понятия «читательская деятельность», «восприятие», «понимание», «фазы чтения», «мотивы чтения», «умения работать с текстом», а также механизм чтения; генетику чтения; трудности понимания текста; аспекты библиотерапии. Растет интерес к «цифровому» чтению, т.е. особенностям понимания текста с экрана и т.п. Следует отметить, что и в российской, и в западной психологии (А. Грей, Э. Торндайк, А. Гейтс, М. Клей, Д. Пирсон, К. Гудман и др.) основной эмпирический материал накоплен не по нормативному развитию чтения, а по нарушениям его становления.

*Педагогический* подход видит в качестве центральных проблем следующие: «чтение как учебный предмет», «формирование навыков и механизмов чтения» и связанных с этим трудностей, технологии обучения чтению, формирование навыков чтения на иностранном языке, чтение как инструмент освоения предметных областей, а также различные виды и типы чтения и т.п. На грани педагогики и психологии находятся такие темы, как формирование интереса к чтению; причины нежелания читать, чтение как род речевой деятельности и т.п., а также чтение художественной литературы, понимание прочитанного, к этой же тематике присоединяются проблемы «культура чтения», «чтение во вспомогательной школе», обучение чтению по Брайлю, привлечение к чтению «детей с особенностями развития» и т.п. За последние годы сформировался интерес к проблеме оценки качества чтения российских читателей-детей в контексте международных программ PISA, PIRLS. Таким образом, очевидно, что научная область знания, которая может быть названа «педагогикой чтения», рассматривает чтение прежде всего в контексте дидактики [5].

Слабым местом педагогики чтения как области научного знания является тот факт, что исследователь опирается в основном на практический опыт обучения, слабо представляя достижения

философии, психологии. Все это в значительной степени определяет ограниченность педагогики чтения как области науки, декларативный, описательный и зачастую прямолинейный характер ее выводов и рекомендаций.

Социологический подход к изучению чтения реализует следующие направления исследования: *изучение тенденций чтения в исторической ретроспективе; изучение чтения отдельных демографических и социальных групп; изучение гендерных особенностей чтения; изучение чтения людей с «особыми» потребностями; изучение чтения заключенных; изучение семейного чтения; изучение чтения в отдельных регионах, городах, населенных пунктах; изучение чтения периодики; изучение чтения отдельных жанров; изучение чтения «массовой» литературы; изучение чтения иностранной литературы; изучение чтения на иностранном и родном языке; изучение чтения отдельных авторов; изучение чтения читателей отдельной библиотеки; изучение отдельных характеристик чтения (бюджет чтения; интенсивность чтения и т.п.); изучение «цифрового», «экранного» чтения, чтения в Сети; изучение «библиотечного» чтения; изучение т.н. «карантинного чтения» (в период пандемии COVID-19). Анализ научной области «социология чтения» показывает, что накопление знаний идет очень неравномерно. Чтение таких групп, как инвалиды, мигранты, маргиналы, заключенные, военные (а также мужчины в целом), современные сельские жители практически выпадают из круга интересов исследователей. Как правило, социологические исследования чтения не имеют связи с сопредельными областями — философией, психологией чтения, педагогикой чтения. Таким образом, хотя научная область знания «социология чтения» в целом очерчена, вместе с тем она полна «белых пятен», нуждающихся в изучении и осмыслении.*

Филологический подход к изучению чтения ставит своей задачей *формирование понимания прочитанного, воспитание культуры восприятия, повышение интеллектуального и эмоционального потенциала личности с помощью чтения*. Решение этой задачи тесно связано с более широкой проблемой формирования культуры чтения. Основными направлениями филологического подхода к изучению чтения могут быть названы такие, как *изучение понимания творчества конкретного автора; изучение влияния чтения конкретного произведения (книги) на формирование личности; изучение чтения (как правило, художественной литературы) какого-то конкретного (как правило, выдающегося) человека и т.п.*

Хотя филологический подход к изучению чтения способствует «наполнению», скорее, такой научной области, как «читателеведение», чем «чтениеведение», совсем игнорировать научные изыскания

филологов, думается, неверно.

*Естественно-научный* подход к изучению чтения определяется тем, что чтение имеет психофизиологическую и нейрофизиологическую основу. Можно выделить основные направления изучения чтения в основных областях ряда естественных наук, такие как *механизм чтения; генетика чтения; психофизиологические причины трудностей чтения и др.* Активно изучается проблема «мозг и чтение» [1; 4].

Таким образом, исследователи всех направлений видят в чтении сложнейший феномен, глубинная природа которого пока не познана; многие считают, что сложность чтения вполне может оказаться сопоставимой со сложностью самого мышления. Следует, однако, признать, что, хотя чтение является предметом познания ряда основных и гуманитарных, и естественных наук, *центральной научной проблемой* ни для одной из них оно не стало.

Одной из актуальных научных проблем в этой области представляется обобщение накопленного опыта, максимально полное представление информации по всем аспектам чтения как сложнейшего феномена. Думается, что появление первого в нашей стране уникального издания энциклопедического характера, включающего 371 словарную статью, — «Чтение. Энциклопедический словарь» / под. ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М., ФГБУН НИЦ «Наука», 2021 — в значительной мере способствует ее решению.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григоренко Е. Л., Эллиот Дж. Чтение о чтении. Воронеж: Аист, 2012. 416 с.
2. История чтения в Западном мире. От античности до наших дней. М.: Фаир, 2008. 543 с.
3. Мелентьева Ю. П. Изучение чтения в контексте гуманитарных и естественных наук. Общая теория чтения. М.: Наука, 2015. 229 с.
4. Черниговская Т. В. Мозг и чтение // Доклады НС по проблемам чтения РАО. Вып. 3. М., 2011. С. 78–86.
5. Чтение в контексте традиционного и цифрового образования. Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 17. М., 2020. 115 с.

**Костикова О. И.**

Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

## АКСИОЛОГИЯ ПЕРЕВОДА КАК ФЕНОМЕНА КУЛЬТУРЫ

**Аннотация.** В педагогической науке аксиологический подход оказывается в центре гуманистической парадигмы образования. Профессия переводчика в настоящее время подвержена серьезным мутациям в результате цифровой трансформации межъязыковой коммуникации. Активное развитие коммуникационных технологий и повсеместная цифровизация, открывая широкие перспективы для развития и использования искусственного интеллекта, ставят под сомнение востребованность в будущем услуг, оказываемых билингвами и полиглотами с естественным человеческим интеллектом. Системное изучение формирования и функционирования в общественном сознании ценностных доминант в отношении переводческой деятельности в русле трансдисциплинарной парадигмы науки о переводе предполагает подход, основу которого составляет аксиологическая методология.

**Ключевые слова:** аксиологический подход, перевод, ценность

Аксиологический подход занимает особое место в современных научных исследованиях. В педагогической науке аксиологический подход оказывается в центре гуманистической парадигмы образования, где человек рассматривается как высшая ценность, а его благополучие — как цель общественного развития.

Интерес к данному подходу и его возможностям вызван преобразованиями социокультурного пространства на фоне новых вызовов, обусловленных переходом общества к «цифровой» эпохе. Эти преобразования носят революционный характер и затрагивают все стороны общественной жизни — от развития социальных институтов до организации повседневной жизни и социализации личности, разные виды искусства, самые различные виды профессиональной деятельности.

Возникают вопросы — как осуществить цифровой переход со всеми вытекающими последствиями для безопасности, суверенитета и качества жизни и каким может быть результат этого перехода, какое общество возникнет в результате этих перемен и изменится ли человечество. Оценивая перспективы цифровой трансформации, эксперты отмечают высокую вероятность деградациии человеческого интеллекта, проявляющейся в клиповом мышлении, интеллектуальной зависимости от техники (передача функции памяти разным электронным устройствам), стирании грани между действительностью

и иллюзией, формировании неадекватного представления о мире, заимствовании ценностей и потребностей из цифровых шаблонов и т.п. [2]

В этой связи научное сообщество стремится к выявлению, определению, оценке и систематизации ценностей, которые могут быть релевантны для человечества уже сегодня и окажутся определяющими для его развития.

Профессия переводчика в настоящее время также подвержена серьезным мутациям. Диверсификация деятельности, произошедшая относительно недавно и за очень короткий промежуток времени — в контексте общей истории переводческой деятельности, насчитывающей не одно тысячелетие,— свидетельствует о нарастании скорости изменений, свойственных современной культуре в целом, что порождает феномен сжатия времени как постоянного уплотнения временного отрезка событиями [3].

В конкурентной борьбе с искусственным интеллектом переводчик-человек может проиграть, ведь у него меньший объем оперативной памяти, нет возможностей сиюминутного доступа к большим базам данных, но даже если бы такая возможность и была, то обработка данных заняла бы гораздо больше времени, чем у машины. К тому же обучение и постоянное совершенствование навыков переводчика-человека — процесс крайне ресурсозатратный. Автоматический перевод со всеми изъянами оказывается экономически более выгодным.

Активное развитие когнитивных наук, коммуникационных технологий и повсеместная цифровизация, открывая широкие перспективы для развития и использования искусственного интеллекта, ставят под сомнение востребованность в будущем услуг, оказываемых билингвами и полиглотами с естественным человеческим интеллектом.

В исследованиях по теории, методологии и дидактике перевода на первый план выходят попытки осмыслить и оценить роль человеческого фактора в переводе, разобраться в вопросах деонтологии перевода, построить модели взаимодействия в системе «человек — искусственный интеллект», релевантные для межкультурной коммуникации и создания многоязычных контентов, а также предугадать социальную востребованность перевода как деятельности в целом и человека-переводчика в частности.

Общим для этих исследований, дебатов и разысканий оказывается понятие ценности перевода, представление о переводе как о благе, вопрос о реализации ценности перевода — его полезности, о приемлемости его качества и вариативности оценки.

История перевода убедительно показывает, что эволюция этого вида когнитивно-коммуникативной деятельности напрямую связана

с развитием технологий, обеспечивающих восприятие, фиксацию, хранение, воспроизведение и передачу. Технологический прогресс изменял и продолжает изменять облик профессии. Он сказывается на самом процессе перевода, его качественных и количественных характеристиках. Однако связь перевода с достижениями цивилизации двунаправленная. Перевод объединяет людей и помогает им общаться, перевод воспитывает и дает возможность усвоить те ценности, которые обобщены в опыте самых разных наций их лучшими представителями, перевод просвещает и образует, способствуя постижению знаний в самых разных областях, открытых и накопленных крупнейшими учеными прошлого и современности.

Н. К. Гарбовский определяет перевод как «общественную функцию коммуникативного посредничества» в определенной ситуации и для определенных целей [1, с. 214]. Социальная функция перевода состоит в «утолении информационного голода» и преодолении «коммуникативного дискомфорта», вызванного невозможностью понять другого в силу различия коммуникативных кодов в условиях двуязычной коммуникации.

Вместе с тем история перевода свидетельствует, что перевод, один из самых древних и постоянно востребованных во все века видов интеллектуальной деятельности, тем не менее не получил однозначной оценки общества. Сегодня, как и прежде, переводчик в общественном мнении нередко расценивается как человек, осуществляющий некую вспомогательную деятельность по предоставлению «коммуникативных услуг». Для выполнения этой социальной функции якобы не требуется много интеллектуальных усилий, собственных мыслей, способности принимать самостоятельные решения. Рассуждая о значении перевода для современного пространства культуры, исследователи констатируют «теневое, оттесненное, отверженное и подсобное положение перевода» вплоть до «подозрительного», которое отражается и на положении переводчиков [4]. Такая позиция вкупе с активными разработками в области искусственного интеллекта представляет угрозу для искусства перевода как рода творческой деятельности человека и источника его существования.

Когнитивные операции, осуществляемые человеком в процессе перевода, напрямую зависят от степени развитости таких когнитивных способностей, как восприятие и внимание, скорость обработки информации, память, одновременное оперирование языковыми системами, речевая деятельность. Делегируя искусственному интеллекту ряд функций по работе с информацией, человек высвобождает свой разум от осуществления некоторых когнитивных операций, что в процессе эволюции может вести либо к ослаблению человеческого

интеллекта, вплоть до полной деградации, либо, напротив, к заполнению освободившегося интеллектуального пространства новыми, пока неизвестными способностями.

Обращение к теории ценностей в качестве концептуальной основы для переосмысления цивилизационного значения перевода, определения его ценностных констант и оценочных переменных в свете новых вызовов, затрагивающих самые разные сферы жизни общества, искусства и профессиональной деятельности, может оказаться плодотворным.

Системное изучение формирования и функционирования в общественном сознании ценностных доминант в отношении переводческой деятельности в русле трансдисциплинарной парадигмы науки о переводе предполагает подход, основу которого составляет аксиологическая методология. Она направлена на выявление ценностных приоритетов в обществе и переменных оценки перевода, а также того, что может сказаться на поведении, мировоззрении, бытии получателей перевода, определить постоянные, непреходящие ценности, так называемые ценностные константы, которые несет с собой переводческая деятельность, независимо от пространственно-временного континуума. На основе трех составляющих ценностных отношений, связанных с переводческой деятельностью, — перевод и общество; перевод и оригинал, перевод и переводчик — нами выделены три константы: 1) перевод — искусство как элемент ценностно-нормативной системы общества; 2) перевод — необходимое условие научного и технического прогресса; 3) перевод — инструмент саморазвития и самосовершенствования человеческой личности.

Таким образом, аксиология перевода является актуальным и определяющим современную науку о переводе вектором исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гарбовский Н. К.* Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
2. К «цифре» готов? Оценка адаптивности высокотехнологического комплекса России к реалиям цифровой экономики. Итоговый доклад. М.: ИНЭС, 2018. С. 19–21 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.inesnet.ru/wpcontent/uploads/2018/04/To\\_the\\_figure\\_is\\_ready\\_Estimation\\_of\\_the\\_adaptability\\_of\\_the\\_Russian\\_ITC\\_to\\_the\\_realities\\_of\\_the\\_digital\\_economy.pdf](http://www.inesnet.ru/wpcontent/uploads/2018/04/To_the_figure_is_ready_Estimation_of_the_adaptability_of_the_Russian_ITC_to_the_realities_of_the_digital_economy.pdf) (дата обращения: 16.11.2021).
3. *Миронов В. В.* Платон и современная пещера big data // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2019. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/platon-i-sovremennaya-peschera-big-data> (дата обращения: 05.08.2021).
4. *Berman A.* L'Épreuve de l'étranger. Paris: Editions Gallimard, 1984. P. 6.

**Царева Н. Ю.**

Сиань, КНР, Институт иностранных языков  
Шэньсийского педагогического университета

**Мэн Ся**

Сиань, КНР, Институт иностранных языков  
Шэньсийского педагогического университета

## ДИСКУРС ВНЕЯЗЫКОВОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

**Аннотация.** В статье в центре внимания рассматривается институциональный тип дискурса, в частности педагогический, предусматривающий изучение экстралингвистических параметров, определяющих динамику коммуникации в ходе речевого взаимодействия, его коммуникативные цели, а также знания о ситуации общения, о статусе его участников, оценку коммуникации и самооценку.

**Ключевые слова:** дискурс, педагогический дискурс, преподавание дисциплин в форматах онлайн и офлайн

1. Требование интеграции образовательной системы и повышения уровня подготовки будущих переводчиков в КНР предполагает необходимость переосмысления содержания педагогического дискурса в процессе создания учебно-профессиональной среды.

2. Как известно, дискурс — понятие многозначное. В статье в центре внимания рассматривается институциональный тип дискурса, в частности педагогический, предусматривающий изучение экстралингвистических параметров, определяющих динамику коммуникации в ходе речевого взаимодействия, его коммуникативные цели, а также знания о ситуации общения, о статусе его участников, оценку коммуникации и самооценку.

3. В этом смысле педагогический дискурс должен быть всецело направлен на обеспечение межличностного и профессионального взаимодействия в процессе разрешения тех или иных речевых задач в рамках РКИ. На наш взгляд, оно может быть достигнуто на основе сочетания таких принципов, как принцип дополнения (заключающийся в том, что преподавательский коллектив не дублирует, а дополняет в своих курсах основной учебный материал, но при этом не исключает повторения значимых языковых единиц), принцип усиления (служащий развитию фоновых знаний учащихся на основе проведения внеучебных мероприятий), принцип компенсации (обеспечивающий условия для создания атмосферы содружества, помогающей преодолеть дефицит внимания и учитывать индивидуальные особенности личности), принцип сотрудничества (способствующий принятию



совместных решений на уровне группы, курса, факультета в целом) и, конечно, принцип сотворчества (направленный на интеллектуальное развитие личности, когда учащиеся становятся созидателями, а не потребителями учебных проектов).

4. На конкретных примерах проиллюстрированы возможности обогащения педагогического дискурса на основе перечисленных выше принципов.

5. Кроме того, авторы связывают обновление педагогической деятельности с расширением ее технических возможностей, с сочетанием преподавания дисциплин в форматах онлайн и офлайн, с активным целенаправленным использованием интернет-ресурсов, с самостоятельным поиском учащимися материалов, развивающих их лингвистический опыт.

6. Можно с уверенностью сказать, что обновление и совершенствование педагогического дискурса при обучении в китайских вузах напрямую зависит от степени обращенности педагога к личности учащихся, от развития их креативного потенциала и активного отношения к жизни. Наглядным тому подтверждением является уровень достижения успешности овладения иностранными языками, который требует со стороны преподавателей повышенного внимания и всестороннего анализа.

# РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ЗА РУБЕЖОМ

## 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА

*Марусенко М. А.*

*Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский  
государственный университет, Российский го-  
сударственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена*

### РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (В СВЕТЕ ИЗМЕНЕНИЙ В КОНСТИТУЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И В ЗАКОНЕ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»)

***Аннотация.** Изменения в образовательной языковой политике в системе общего образования рассматриваются как следствие смены парадигмы языковой политики с этнокультурной на национально-функциональную, вызвавшей изменение институционального дискурса. Имплементация этих изменений приведет к усилению роли русского языка в системе общего образования.*

***Ключевые слова:** русский язык, общее образование, языковая политика*

Языковая образовательная политика, реализуемая в Российской Федерации с начала 1990-х гг., долгое время пребывающая в состоянии поступательного развития, очевидно, достигла точки бифуркации, о чем свидетельствуют изменения, внесенные в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона „Об образовании в Российской Федерации“» от 3 августа 2018 года № 317-ФЗ) и в ст. 68 Конституции Российской Федерации, одобренные в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г. Эти изменения свидетельствуют об изменении языковой политики, унаследованной от СССР и приведшей к формированию этнокультурной парадигмы, в которой главной целью ставилось сохранение и поддержка языкового разнообразия.

В новой национально-функциональной парадигме, формирующейся в мире на основе теории развития, пришедшей на смену теории экономического роста, целью языковой политики становится

рост человеческого капитала, составной частью которого является языковой капитал.

Еще в ходе послания Федеральному собранию 2016 г. президент РФ В. В. Путин заявил о необходимости приумножения человеческого капитала как главного богатства страны: «Смысл всей нашей политики — это сбережение людей, умножение человеческого капитала как главного богатства России. Поэтому наши усилия направлены на поддержку традиционных ценностей и семьи, на демографические программы, на улучшение экологии, здоровья людей, на развитие образования и культуры» [3].

Появление теории человеческого капитала было вызвано потребностями реальной экономики и жизни, требовавших оценки роли человека и накопленных результатов его трудовой и интеллектуальной деятельности в развитии общества и экономики. Предпосылкой к формированию теории человеческого капитала стали полученные статистиками данные о росте экономик развитых стран, темпы которого превышали индикаторы, полученные на основе классических факторов роста. Возникла идея, что в современных условиях основным производительным и социальным фактором экономического развития является человеческий капитал. По мере развития и усложнения теории человеческого капитала в его структуре начали выделяться отдельные составляющие.

Как отмечал французский философ и социолог П. Бурдьё, образование языкового рынка создает условия объективной конкуренции, в рамках и посредством которой легитимная языковая компетенция может функционировать как языковой капитал, приносящий в результате социального обмена прибыль. Языковой капитал представляет форму культурного капитала, влияние которого на уровень образования нельзя недооценивать. Влияние языкового капитала особенно сильно проявляется в первые годы обучения в школе, когда понимание и использование языка являются главными критериями оценки знаний; но оно не прекращается и в дальнейшем: стиль всегда, имплицитно или эксплицитно, учитывается на всех уровнях системы образования [5].

Сам по себе факт владения тем или иным языком еще не является необходимым и достаточным условием для его включения в языковой капитал человека. Для этого необходимо, чтобы это владение было рентабельным, т.е. чтобы языковой капитал мог конвертироваться в экономический и социальный. Один и тот же язык применительно к двум разным людям может быть или не быть частью их языкового капитала.

При выборе языков обучения или изучения используются две

стратегии: волюнтаристский подход, основанный на интуитивном представлении родителей о ценности того или иного языка для формирования языкового капитала их детей и стратегия количественно-рационального выбора, основанная на объективных измерениях значимости языка в разных сферах коммуникативной деятельности.

В отсутствие хотя бы минимальной дискуссии о соотношении таких трех параметров, как реальная и предполагаемая потребность населения во владении автохтонными и иностранными языками и языковая политика, языковая образовательная политика слабо увязана с коммуникативными потребностями и носит чисто волюнтаристский характер. Примером такой политики может служить решение об обязательном изучении двух иностранных языков в системе общего образования Российской Федерации.

Идея о том, что люди при выборе языка руководствуются практическими соображениями, вовсе не является данью модернизму и либерализму.

Выдающийся русский лингвист, он же польский националист, заплативший за публикацию в 1913 г. своей книги, посвященной национальному вопросу, увольнением из университета и заключением в петербургских Крестах, Иван Александрович Бодуэн-де-Куртенэ писал: «Подкладку государственности в наших глазах составляют одни только чисто реальные интересы, интересы экономические и общеполитические. И вот, руководствуясь этими реальными интересами, мы даем предпочтение именно русскому языку как языку взаимного общения между представителями всех областей России. К этому решению нас ведет не „преклонение перед гением русского народа“ и не признание каких-то особых преимуществ за русским народом, как за „первым между равными“, а нас ведут к этому просто самые прозаические и практические соображения экономической пользы, соображения наименьшей траты и времени и умственной энергии...» [1]

Теория языкового капитала, разработанная П. Бурдьё и его последователями, позволяет объяснить языковое поведение людей, перед которыми стоит проблема выбора языка обучения или изучения для своих детей. Не владея, естественно, научными категориями, которые определяют этот выбор, они интуитивно формируют языковой капитал детей таким образом, чтобы составляющие его языки оптимальным образом конвертировались в другие формы капитала, прежде всего в социальный и экономический. Это было наглядно продемонстрировано реакцией населения на внесение изменений в закон «Об образовании в Российской Федерации», подтвердивших право граждан на свободный выбор языков обучения и изучения, когда

все больше людей, принадлежащих к разным этническим группам, чьи наследственные этнические языки имеют разный официальный статус, вплоть до государственных, выбирают языком обучения своих детей государственный язык Российской Федерации — русский язык. Что касается иностранных языков, то на первом месте среди изучаемых иностранных языков стоит самый мощный международный язык — английский.

24 июля 2017 г. президент Российской Федерации В. В. Путин, выступая на заседании Совета по межнациональным отношениям, отметил, что в некоторых субъектах РФ нарушается принцип добровольности в выборе изучаемых языков: «Языки народов России — это тоже неотъемлемая часть самобытной культуры народов России. Изучать эти языки — гарантированное Конституцией право, право добровольное. Заставлять человека учить язык, который для него родным не является, так же недопустимо, как и снижать уровень и время преподавания русского. Обращаю на это особое внимание глав регионов Российской Федерации» [2].

Такая ситуация вызывает протест как у правозащитников и экспертов, так и у учащихся и их родителей, которые с 2015 г. направляют президенту обращения, прося его обратить внимание на положение русского языка в национальных республиках. В них говорится, что в автономиях детям не дают полноценно изучать русский язык: «русские и русскоязычные дети, живущие в национальных республиках, лишены существенных прав и свобод, которыми имеют счастье пользоваться такие же русские и русскоязычные дети, не проживающие в национальных республиках России» [4].

Все это привело к внесению изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и в ст. 68 Конституции РФ, которые вызвали резкие дискуссии в ряде национально-территориальных субъектов Российской Федерации.

Такая ситуация однозначно свидетельствует о том, что «верхи» — государство в целом, и «низы» — обычные граждане, озабоченные образованием своих детей, уже совершили переход к новой парадигме языковой политики — национально-функциональной, которая на протяжении почти полувека реализуется во многих мультиэтнических и мультиязычных государствах, к которым относятся, например, все страны БРИКС и так называемые «новые азиатские тигры», и которая позволила им добиться значительных успехов в экономическом и социальном развитии.

Теория языкового капитала более адекватно описывает современную ситуацию, чем теория языкового империализма. Она утверждает, что распространение русского языка является результатом сознатель-

ного и информированного выбора и настаивает на положительных последствиях этой идеологии, потому что она охватывает более широкий спектр отношений, чем только доминирование и подчинение. Кроме того, она акцентирует внимание на роли образования в производстве и воспроизводстве культурного капитала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бодуэн-де-Куртенэ И. А.* Национальный и территориальный признак в автономии. Посвящается всем патриотам. СПб: Типография М. М. Стасюлевича, 1913. С. 58.
2. *Крылов А. Я* русский бы выучил только за то... [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vz.ru/columns/2017/7/24/879930.html> (дата обращения: 16.10.2021).
3. Путин: человеческий капитал — главное богатство России [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/news/648762> (дата обращения: 01.10.2021).
4. Путина просят спасти русский язык в национальных республиках России [Электронный ресурс]. URL: <http://kazan.mk.ru/articles/2015/05/14/putina-prosyat-spasti-russkiy-yazyk-vnacionalnykh-respublikakh-rossii.html> (дата обращения: 16.10.2021).
5. *Bourdieu P., Passeron J.* Reproduction in education, society and culture (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 1990. P. 73.

**Галактионова Т. Г.**

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский  
государственный университет, Российский  
государственный педагогический универси-  
тет им. А. И. Герцена

## ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ЦЕЛЬ И СРЕДСТВО. ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ФИЛОЛОГИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

**Аннотация.** Автор раскрывает принципы работы с филологически одаренными школьниками. Литературное творчество школьников рассматривается как особый вид деятельности, направленный на создание и переработку новых текстов. Личностный потенциал — совокупность возможностей, которые позволяют человеку сочетать академическую успешность и субъективное благополучие. Важные навыки XXI века: исследовать, проектировать, читать и писать в эпоху интернета, общаться, работать в команде, организовывать себя и свое образование, творить.

**Ключевые слова:** литературное творчество, цель, средство, принципы работы, филологически одаренные школьники, модель «7 ступеней совершенства», личностный потенциал

В статье использованы материалы из опыта разработки и реализации программы «Литературное творчество» ОЦ «Сириус», научный руководитель — доктор педагогических наук Е. И. Казакова.

### Принцип 1. Широкая трактовка понятия

Мы понимаем литературное творчество школьников как особый вид деятельности, направленный на создание и переработку новых текстов, с учетом того, что современный текст утратил свою привязанность к единственной вербальной форме. Наши исследования позволяют зафиксировать противоречие между шириной распространения литературного творчества в жизни современного общества и готовностью современной системы образования осознанно влиять на становление опыта литературного творчества у школьников и студентов. Говоря о литературном творчестве, мы будем иметь в виду широкий спектр творческой деятельности, которая реализуется в пространстве литературного текста от создания до трансформации: автор опубликованного художественного произведения, автор неопубликованного художественного произведения, автор критической статьи на литературные темы, издатель литературного произведения, редактор, блогер, журналист, менеджер литературного проекта, читатель, популяризатор чтения художественной литературы, пре-

подаватель литературы, художник-иллюстратор, сценарист и другие.

Такая трактовка нам кажется правомерной, поскольку позволяет расширить круг людей, которые ассоциируют свою деятельность с литературным творчеством, а не ограничивать его избранными литераторами (поэтами и писателями).

*Принцип 2. Отражение навыков XXI века*

Говоря о навыках XXI века, мы будем придерживаться конвергентной модели, которая, по нашему мнению, объединяет лучшие российские и зарубежные подходы, — «7 ступеней совершенства» (предложена группой разработчиков под руководством Е. И. Казаковой). Эта модель отражает актуальные потребности современной российской школы в логике деятельностного подхода, на котором базируется федеральный стандарт российского образования. «7 ступеней совершенства» помогают ученику освоить самые важные навыки XXI века: 1. Исследовать; 2. Проектировать; 3. Читать и писать в эпоху интернета; 4. Общаться; 5. Работать в команде; 6. Организовывать себя и свое образование; 7. Творить.

Рискнем предположить, что литературное творчество учеников (в широком понимании) реализуется в каждом из этих навыков. Это означает, что развитие литературного творчества может происходить через опыт филологического исследования, реализации читательского проекта, в процессе работы с текстами разной природы. Сюжеты литературных произведений становятся содержанием общения школьников. Поведение тех или иных литературных героев можно рассматривать как образец командного взаимодействия (или его отсутствия). Планирование круга чтения является важным опытом самоорганизации и самообразования. И, наконец, собственно творческое письмо, создание авторских текстов является непосредственным проявлением литературного творчества. Таким образом, мы понимаем, что целевые ориентиры образования, определяющие формирование навыков XXI века, оказываются напрямую связаны с развитием литературного творчества и наоборот.

*Принцип 3. Осмысление «Больших идей» для порождения новых*

Мы разделяем позицию сторонников концепции «больших идей». Big Idea (Большая Идея) в контексте образования — это месседж (послание) учителя. Он призван пробиться через информационный шум и достучаться до сознания ученика, заставив его сопереживать и меняться. Заимствованная из терминологии бизнеса, эта концепция позволяет укрупнить дидактические единицы содержания образования до смыслообразующих понятий, которые потом «прорастают» в предметных и личностных результатах школьников. «Большие идеи» литературного творчества могут быть переданы через такие послания,



как «Культура авторства — дело чести писателя», «Текст порождает текст», «Читающие люди более успешны, чем их антиподы» и др.

*Принцип 4. Через опыт творчества к развитию личностного потенциала*

В логике научной школы Д. Леонтьева мы будем рассматривать личностный потенциал как совокупность возможностей, которые позволяют человеку сочетать академическую успешность и субъективное благополучие, т.е. достигать высоких результатов в учебе и сохранять радостное отношение к жизни [1]. Личностный потенциал как своеобразный запас прочности помогает ученику преодолеть отрицательное воздействие внутренних импульсов и внешних давлений, для того чтобы «совершить свой путь в изменчивом мире, руководствуясь своими целями и смыслами». Опыт литературного творчества должен помогать ребенку научиться управлять своими внутренними ресурсами, мышлением, эмоциями, поведением; взаимодействовать с другими; ставить цели и брать на себя ответственность.

Каждый из названных принципов предполагает применение соответствующих подходов, разработку инструментария, обеспечение необходимых педагогических условий. Это будем рассматривать уже на уровне эмпирического исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.

## 2. ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

*Александров А. И.  
Москва, Институт государства и права РАН*

### О ЗНАЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАНОВЛЕНИИ И СОХРАНЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

***Аннотация.** Отмечается ключевое значение русского языка для российской государственности. В целом положительно оценивая существующие в России нормативные установления, направленные на сохранение и развитие русского языка, автор акцентирует внимание на наличии серьезных проблем, свидетельствующих об определенном неблагополучии в российской языковой сфере: недостаток знаний и грамотности у подрастающих поколений россиян, вытеснение в публичном пространстве классического русского языка различными жаргонными выражениями и заимствованиями из других языков. Подчеркивается необходимость особой заботы со стороны государства о нравственном воспитании граждан и активной государственно-правовой пропаганды подлинных демократических ценностей.*

***Ключевые слова:** русский язык, российская государственность, культура, функции государства*

Как известно, язык является одним из важнейших элементов культуры любого народа, важнейшим фактором сохранения этнического самосознания. По утверждению исследователей, неразрывное единство национального языка и национальной культуры обретает в жизни народа многообразные воплощения. При этом языковые факты и феномены культуры не поддаются строгому разграничению, потому что изменения, происходящие в сфере культуры, отражаются в языке, а языковые эволюции, в свою очередь, стимулируют ход культурных процессов [2, с. 122–123].

Учитывая значение языка для сохранения и развития культурной сферы, государство обязано заботиться о его защите.

В России базовые положения о языке установлены на конституционном уровне. Статья 68 Конституции РФ устанавливает следующие правила:

1. Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразую-

щего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации.

2. Республики вправе устанавливать свои государственные языки. В органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных учреждениях республик они употребляются наряду с государственным языком Российской Федерации.

3. Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития.

4. Культура в Российской Федерации является уникальным наследием ее многонационального народа. Культура поддерживается и охраняется государством.

Наряду с конституционными нормами существует специальный федеральный закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации». Его цель — обеспечение использования государственного языка РФ на всей территории России, обеспечение права граждан РФ на пользование государственным языком России, защита и развитие языковой культуры. Этим Законом определены сферы, в которых русский язык подлежит обязательному использованию, в частности:

- в деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов РФ, иных государственных органов, органов местного самоуправления, организаций всех форм собственности;
- в конституционном, гражданском, уголовном, административном судопроизводстве, судопроизводстве в арбитражных судах, делопроизводстве в федеральных судах, судопроизводстве и делопроизводстве у мировых судей и в других судах субъектов РФ;
- при официальном опубликовании международных договоров Российской Федерации, а также законов и иных нормативных правовых актов;
- при написании наименований географических объектов, нанесении надписей на дорожные знаки;
- в продукции средств массовой информации;
- при показах фильмов в кинозалах;
- при публичных исполнениях произведений литературы, искусства, народного творчества посредством проведения театрально-зрелищных, культурно-просветительных, зрелищно-развлекательных мероприятий;
- в рекламе.

В случаях использования в указанных сферах наряду с государственным языком Российской Федерации государственного языка

республики, находящейся в составе РФ, других языков народов РФ или иностранного языка, тексты на русском языке и на указанных языках должны быть идентичными по содержанию и техническому оформлению.

Также, согласно статье 1 названного закона, порядок утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка РФ, правил русской орфографии и пунктуации определяется Правительством России.

Приведенные нормативные положения, безусловно, имеют важнейшее значение, поскольку устанавливают правовое поле для сохранения и развития русского языка.

Однако есть несколько весьма серьезных сигналов, свидетельствующих о неблагополучии в российской языковой сфере, на которых нам бы хотелось сегодня акцентировать внимание.

Первый блок проблем связан, на наш взгляд, с серьезным падением общего уровня образования подрастающих поколений россиян, что проявляется в ощутимом недостатке элементарных знаний и грамотности, неумении устно или письменно излагать свои мысли, замене чтения книг просмотром в интернете кратких роликов и постов.

Второй блок проблем, тесно взаимосвязанный с первым, касается наблюдаемого вытеснения в публичном пространстве классического русского языка различными жаргонными выражениями (в частности, криминального происхождения, например «беспредел») и заимствованиями из других языков (Окей, фейк, смайл, лайк и т.п.). Сегодня мы зачастую можем встретить грубую, оскорбительную и ненормативную лексику не только в публичных местах, в интернете, но даже, несмотря на прямой законодательный запрет, в театрах и СМИ. Происходит «засорение» и «обеднение» русского языка.

Не можем не отметить и дефекты профессионального юридического языка, проявляющиеся, например, в особом произношении правоприменителями некоторых терминов (возбУждено, прИвод, осУжден, ходатАйство), а также допускаемом российским законодательством не слишком корректном наименовании целых юридических институтов (например, «досудебное соглашение о сотрудничестве обвиняемого с прокурором и следователем»).

Нельзя забывать о том, что среди функций, возложенных на современное государство, важнейшее место занимает *культурно-просветительская*. Согласимся с позицией А. Д. Керимова, заметившим, что заботу о распространении передовых идей и знаний, духовно-нравственном воспитании личности должно взять на себя прежде всего и главным образом государство, а не одно лишь гражданское общество. Именно от государства в силу его природы и предназна-

чения мы естественным образом вправе ожидать государственного подхода к решению проблем просвещения и культурно-нравственного воспитания, энергичных и решительных действий, в полной мере соответствующих общественным и при этом не сиюминутным, краткосрочным, а перспективным, стратегическим целям и интересам страны в целом [1, с. 122–123].

Государство на современном этапе исторического развития призвано самым активным образом совершенствовать и развивать систему национального образования. Необходимы всесторонняя государственная поддержка науки, особенно фундаментальной, искусства и литературы, всей социокультурной инфраструктуры (библиотеки, музеи, дома творчества, клубы, различного рода объединения по интересам, имеющие своей целью духовное развитие личности, и т.п.), обеспечение интеграции науки и высшего образования, создание самых благоприятных условий для работы научных и иных творческих коллективов, отдельных ученых [1, с. 125–127].

Сегодня в числе особо актуальных задач, стоящих перед нашим государством, следует указать необходимость особой заботы с его стороны о нравственном воспитании своих граждан и активной государственно-правовой пропаганды подлинных демократических ценностей. Однако, поскольку именно язык выступает основным средством передачи государственно-правовой идеологии, решение этих задач возможно только одновременно с принятием дальнейших эффективных мер по защите и поддержке классического русского языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Керимов А. Д. Современное государство: вопросы теории: монография. М.: Норма, 2008. 144 с.
2. Санжина Д. Д. Язык и культура // Ученые записки ЗабГУ. 2012. № 2. С. 208–212.

### 3. СЛОВО, КУЛЬТУРА, ЦЕННОСТИ. РЕСУРС ТЕОЛОГИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ПОЛИКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Шмонин Д. В.*

*Москва, Общецерковная аспирантура и докторантура имени святых равноапостольных Кирилла и Мефодия*

#### ЯЗЫК И ТЕОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

**Аннотация.** Особенности развития языковой структуры, в том числе внутренней формы языка, определяют не только описание, но и глубину восприятия носителем языка традиционных духовно-нравственных ценностей. Русский язык, который рассматривается в связке с теологией традиционных религий (конфессий), содержащей важную часть базовых ценностей культуры и существенно повлиявшей на развитие системы образования, выступает, по мнению автора, не только в качестве уникальной коммуникативной и информационно-познавательной оболочки, но и в качестве языка описания ценностно-мировоззренческого ядра отечественной культуры, а выражаемый указанной связкой объединенный ресурс — как эффективный инструмент формирования общероссийской гражданской идентичности.

**Ключевые слова:** русский язык, теология, ценности, общероссийская гражданская идентичность

Время больших вызовов, стоящих перед страной [4, раздел II, статьи 6, 9], возвращает нас к ценностно-мировоззренческим основам образования, цель которого — «формирование развитой и социально ответственной личности, стремящейся к духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому совершенству» [4, раздел IV, статья 93]. Одним из результатов эффективного образовательного процесса должна стать, если использовать принятые термины, *общероссийская гражданская идентичность* как характеристика зрелого гражданина России и как социальный феномен, обеспечивающий, при сложности языковой и этноконфессиональной структуры, единство ее народов [4, раздел IV, статья 92]. Очевидно, что русский язык выступает ключевым инструментом формирования общероссийской гражданской идентичности.

Сравнив в свое время язык со зрением, А. А. Потемня провел аналогию между функциональными изменениями в деятельности глаза, которые влекут за собой изменения параметров зрительного восприятия, и переменами в грамматике, существенно влияющими на структуры

и содержание мысли: «вне языка они не существуют и в разных языках различны» [3]. Более того, «язык — не есть только известная система приемов познания, как и познание не обособлено от других сторон человеческой жизни. Язык есть вместе путь сознания эстетических и нравственных идеалов» [2, с. 259]. Иными словами, языковая культура влияет на формирование этнического единства и выступает ключевым инструментом духовно-нравственного развития народа, обеспечивающим формирование и сохранение его национальной идентичности.

Усиливающееся внимание к связке «язык — культура — ценности» не только в аспекте обучения, но и в аспекте воспитания, связано среди прочего с информационными вызовами современного общества, со стремительной цифровизацией коммуникационно-информационного пространства. Речь идет о некоторых особенностях, которые специалисты выявляют у части молодежи поколения *фиджитал*, в том числе: внушаемость и некритичность по отношению к суждениям, заимствованным из цифровой реальности, психологическая зависимость от виртуальной среды, неустойчивость и тревожность психики, повышенная чувствительность к критике, неудачам, отсутствие твердости в достижении целей, нужда в постоянном психологическом сопровождении, клиповое мышление и т.д. [1; 5] Одной из черт новой коммуникативной среды является ослабление роли русского языка как ключевого инструмента познания и воспитания.

Эти особенности, влияющие на формирование личности современного молодого человека — гражданина России, по нашему мнению, нацеливают на понимание того, что русский язык выступает не только уникальной коммуникативной оболочкой, но и языком описания ценностно-мировоззренческого ядра отечественной культуры. Особенности развития языковой структуры, в том числе внутренней формы языка, определяют не только описание, но и глубину восприятия носителем языка традиционных духовно-нравственных ценностей. Воспитание, осуществляемое на основе отечественных традиций, культуры, исторических корней народов, имеющих общую судьбу, исторический путь и государственность, должно органично вплетаться в ткань образования.

Обратим внимание на то, что именно принято относить к основным традиционным духовным ценностям российских граждан. В числе этих категорий: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Отечественная система воспитания (и образования в целом)

нуждается в полном и общепринятом описании этих категорий в ясной и однозначной языковой форме. Указанные понятия требуют современного раскрытия не только с юридической, но и с этико-аксиологической точки зрения. Вместе с тем, поскольку ценностный и моральный смыслы укоренены в мировоззренческих основаниях культуры, существенную часть которой (включая исторические события, литературные произведения, шедевры искусства, памятники архитектуры и т.п.) составляют религиозные феномены, трудно представить себе полноценное описание большинства перечисленных понятий без учета базовых идей традиционных религиозных культур России.

Базовые идеи христианства, других традиционных религий, существенно влияющие на формирование ценностно-мировоззренческого ядра культур народов России, нашли свое выражение в теологических и религиозно-философских доктринах. Мы говорим о теологии как о сложной, многоуровневой и многофункциональной системе освоения человеком мира, имеющую как вненаучное (религиозное, нравственное, эстетическое), так и научное измерение. Необходимо учитывать духовный опыт восточного христианства (православия), оказавшего кардинальное влияние на формирование общероссийской идентичности. Кроме того, важно использовать многовековой опыт западной христианской педагогической культуры, увязавшей элементы античной и иудейской образовательных парадигм в едином образовательном пространстве. Именно христианская («школьная») система сумела выстроить в определенном порядке изучение все знание о человеке и мире. Искусства тривиума — грамматика, риторика, логика — формируют способности познания и коммуникации, используя литературно-художественные и философские произведения в качестве содержания обучения. К этому гуманитарному блоку примыкает социальная история, ответственная за патриотическую сторону воспитания. Затем математические науки квадравиума помогают молодому человеку построить картину физического мира, в котором он обитает. Философия при этом выступает либо как сумма всех этих знаний о природе, обществе и человеке, либо как высокофункциональная соединительная ткань между гуманитаристикой и естествознанием, с одной стороны, и теологией как высшей наукой, рассматривающей человека и мир с точки зрения абсолютных ценностей, причин и целей, с другой стороны. Язык, таким образом, как средство общения и форма познания, включая познание научное, отражает в этой перспективе также высший онтологический (богословско-философский) смысл Слова, творящего мир (Ин 1:1).

В культурно-историческом опыте обучения и воспитания просматривается очевидная функциональная связь языковой и теологической



составляющих. Во-первых, именно теология традиционных религий (конфессий), как систематическое ядро мировоззрения и базовых ценностей нашей цивилизации, на протяжении многих столетий играла нормотворческую роль в образовании. В современных условиях теологию рассматривают как эффективную философию образования, не только отражающую культурно-исторический аспект, но и отвечающую глобальным вызовам наших дней. Во-вторых, в Слове (теологии) традиционные духовно-нравственные ценности находят свое максимально емкое и полное выражение, имеющее не только религиозно-конфессиональное, но и общенациональное, общекультурное мировоззренческое значение, соединяющее прошлое, настоящее и будущее страны, этноса, семьи в едином образовательном и воспитательном процессе, обеспечивающее становление и развитие социально зрелой личности и формирующее общероссийскую гражданскую идентичность.

Такой подход коррелирует с задачами «защиты традиционных духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти и общественно значимых ориентиров социального развития» [4, раздел IV, статья 92]. Его разработка и применение в педагогической практике способно, по нашему мнению, оказать существенное позитивное влияние на развитие воспитательной компоненты как в высшей и средней профессиональной школе, так и в общем среднем образовании, позволив, во-первых, более адекватно описать базовый понятийный аппарат и содержание имеющихся и проектируемых специализированных предметных областей, во-вторых, объединить усилия преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин в вузе и школьных учителей-предметников (обществоведов, историков, учителей русского языка и литературы, других родных языков и литератур и др.), более четко прочертив межпредметные связи, объединяющие Слово, язык, духовную и материальную культуру в едином процессе формирования общероссийской гражданской идентичности и личности учащихся на хорошо продуманной и понятной ценностно-мировоззренческой основе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мамина Р.И., Толстикова И.И. Поколение Z или поколение фиджитал в условиях деловой среды // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2019. № 3. С. 149–159.
2. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. М., 1976. 613 с.
3. Потебня А. А. Язык и народность // Вестник Европы. 1895. № 9. С. 5–37.
4. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 14.07.2021).
5. Tapscott D. Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World? New

York, 2009. 368 p.

#### 4. ЭКСПОРТНАЯ МОДЕЛЬ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

*Хамраева Е. А.*

*Москва, Московский государственный педагогический университет  
Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена*

##### РУССКИЙ ЯЗЫК В МИРЕ: ТЕНДЕНЦИИ ЭКСПОРТА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ЗА РУБЕЖОМ

***Аннотация.** Статья посвящена определению параметров комплексной модели международной российской школы, реализующей интеграцию образовательных программ РФ и учебных планов на русском языке с программами национальных образовательных систем в разных странах мира. Модель предполагает разработку образовательных модулей в виде программ академической мобильности, дополнительных предметных дисциплин на русском языке, программ второй половины дня и субботних обучающих циклов. Главная задача международного формата — ориентация на диалог культур и включение культуроведческого материала в содержание учебного предмета на русском языке.*

***Ключевые слова:** экспорт российского образования, билингвальная модель, русский язык как иностранный, международная школа, учебный предмет на русском языке, обучающий модуль*

Изменение современного детства в условиях глобализации предполагает создание новых моделей языкового обучения, особенно актуальных для реализации образовательного экспорта. В последнее время в разных странах мира наблюдается стихийный экспорт моделей российского дошкольного и школьного образования, причем как на постсоветском пространстве, так и в странах Западной Европы и Северной Америки. К сожалению, данный процесс никак не институционализирован в нашей стране, а за рубежом может претендовать лишь на форму дополнительного образования в системе русской школы выходного дня. Возникла необходимость создания международной российской школы — специальной модели российского образования, реализующей на русском языке интегрированные образовательные программы, прошедшую авторизацию или аккредитацию как в Российской Федерации, так и в стране пребывания. Разработка концепции комплексной модели международной российской школы, реализующей интеграцию образовательных программ

РФ и учебных планов на русском языке с программами национальных образовательных систем в разных странах мира, — настоятельная потребность сегодняшнего дня.

Реализация программ российского экспорта возможна в системе специальной организации билингвального образования с выделенным компонентом предметного цикла на русском языке, подобной организации школ международного бакалавриата (IB). Разработка образовательных модулей планируется в виде программ академической мобильности или введения дополнительных дисциплин интегративного характера (русская математика, история географических открытий, читаем русскую классику и др.). Реализация билингвального компонента образования на русском языке может также осуществляться через программы второй половины дня и субботние обучающие циклы. Необходимо организовать также возможность частичного или полного дистанционного обучения русскоязычных соотечественников на русском языке или применения аккредитованных специальных образовательных программ в форме домашнего или семейного образования с обеспечением онлайн-поддержки и аккредитацией результатов.

Особенности внедрения языковых программ, реализующих современные подходы (коммуникативно-деятельностный, когнитивный, системно-деятельностный) в практику преподавания языковых дисциплин уже в средней школе позволит также в дальнейшем привлечь абитуриентов, владеющих требуемым уровнем русского языка и включенных в процесс достижения академических параметров российского образования, в среднее и высшее профессиональное образование, что увеличит экспортный потенциал и высшей школы.

Такие модели активно реализуются в мире и имеют массовые англоязычные аналоги. Так, например, в постсоветском пространстве существует возможность сдачи английского теста IELTS (академический английский), которая предоставляется всем выпускникам средних школ, что обеспечивает двойной отбор (язык и учебный предмет) и привлечение талантливой молодежи к обучению на английском языке в англоговорящие страны. Концепция предметно-интегрированной языковой подготовки и система соответствующей предметной сертификации российской международной школы соотносятся с существующими за рубежом формами привлечения молодых людей, абитуриентов ВПО и ССО, и специалистов, желающих продолжить образование. Отсутствие официального сегмента получения русскоязычного образования и его сертификации в разных странах постсоветского пространства приведет к снижению потенциала использования русского языка как мирового.

Известно, что в настоящее время именно концепция многоязычия является определяющей в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков. Действительно, многоязычие возникает по мере расширения в культурном аспекте языкового опыта человека от языка, употребляемого в семье, до овладения языками других народов (выученными в школе, колледже или непосредственно в языковом окружении). Ребенок «не хранит» эти языки обособленно друг от друга, а формирует собственную коммуникативную компетенцию на основе всех знаний и всего личного языкового опыта. С этой точки зрения цель языкового образования, в том числе и обучения русскому языку за рубежом, изменяется. В билингвальной или международной школе совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является результатом. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим и общеучебным умениям. Огромное значение в этом процессе приобретает интегративное обучение *язык + школьный предмет*. Оно может быть реализовано и в международной российской школе в варианте адаптивной модульной системы.

Обзор зарубежных школ, в которых осуществляется преподавание русского языка, сделанный нами ранее [2; 3], позволяет констатировать отсутствие единства языкового и предметного репертуара. Зарубежные школы, осуществляющие педагогическую деятельность в области преподавания русского языка, имеют принципиально различные программы обучения русскому языку, разные направления образовательной деятельности; разный опыт педагогической деятельности; разное обеспечение методической, справочной, научно-практической литературой; разное информационно-техническое сопровождение; разную финансовую поддержку (государственную/частную).

Модель международной российской школы предполагает создание новой системы организации обучения и языковой подготовки (включая онлайн-ресурсы) для обучающихся из стран ближнего и дальнего зарубежья, сопровождаемой сертификацией их уровней языковой и предметной подготовки средствами интегрированного контроля, сопоставимого с уровнем ОГЭ и ЕГЭ в российской школе. Контингент учащихся в международных школах может быть широким и разнообразным: дети-билингвы, дети, изучающие русский язык как иностранный, дети российских соотечественников с унаследованным русским языком. Для обучения этих групп учащихся необходимо использовать разные образовательные стратегии и диагностические методики [1].

Итак, модель международной российской школы строится на

принципах интернационализации образовательной программы, интеграции — полноправного членства школы в международном образовательном сообществе. Необходима разработка параметров комплексной модели международной российской школы, реализующей интеграцию образовательных программ РФ и учебных планов на русском языке с программами национальных образовательных систем в разных странах мира. Детям и подросткам любого возраста, приходящим в школу или покидающим ее должна быть предоставлена возможность получения сертифицированного документа, равно как и аттестата об окончании школы международного образца. Международные школы определяют и подготовку педагога международного уровня, а академическая свобода — самостоятельность в выборе предметных модулей и структуры (уровней) школьного образования, разработке и внедрении образовательных программ, новых форм и методов осуществления образовательной деятельности — даст школе достаточную автономию. На наш взгляд, необходима определенная транспарентность — обязательное прохождение школой международной российской авторизации образовательных программ.

Именно в сумме этих компонентов мы можем обнаружить потенциал достижения тех самых личностных результатов, которые обозначены как важнейшие в традиционном российском образовании и которые могут стать экспортируемыми и объединяющими для русскоязычных представителей в разных странах мира.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Хамраева Е. А.* Билингвальное образование, субмерсия и иммерсия как способы сохранения родного языка // Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в федеративных государствах): сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2019. С. 3–5.
2. *Хамраева Е. А.* Государственный русский язык и родные языки в пространстве российской школы // Билингвальное образование: мат-лы науч.-практ. семинара «Лингводидактические и психолого-педагогические особенности развития детей-билингвов: диагностика, языковая поддержка и терапия». СПб., 2019. С. 5–15.
3. *Хамраева Е. А.* Предметная интеграция в детском модуле «русский язык как иностранный» как основа обучения и развития // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 225–231.

**Гельфрейх П. Г.**

Парма, Италия, Пармский государственный университет

Ассоциация «Русский дом — Италия»

Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

## К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ЕДИНОЙ МОДЕЛИ МЕЖДУНАРОДНОЙ РУССКОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** В статье обоснована необходимость создания единой модели русской международной школы. Рассматриваются причины возникновения и модели функционирования аналогичных структур в других странах, как, например, в США и Великобритании. Автор наглядно показывает, почему работа в данном направлении способствует повышению популярности российского образования в мире и привлечению зарубежных студентов в российские вузы. Анализируются существующие модели и ресурсы.

**Ключевые слова:** международная русская школа, школы дополнительного образования, соотечественники, экспорт российского образования, билингвы, ГИА, ЕГЭ, ТРКИ, мягкая сила

В настоящее время существует множество моделей функционирования русскоязычных школ и клубов для детей российских соотечественников, ряд занятий в которых посещают и иностранные обучающиеся. Однако при внимательном анализе мы можем свести это многообразие к четырем вариантам, независимо от того, проводятся эти занятия очно или онлайн:

1. *Русскоязычные клубы по интересам, краткосрочные тематические курсы.* Школы данного типа предлагают широкий выбор занятий на русском языке: вокал, шахматы, изучение иностранных языков, танцы, спортивные занятия, ТРИЗ, математика, география, история России или Европы, читательские клубы и пр. В последние полтора года, в связи с массовым переходом из-за коронавируса в виртуальную реальность, получили широкое распространение краткосрочные тематические онлайн-курсы. Учебный план таких курсов подразумевает блоки по 4–10 занятий, набор на каждый отдельный блок производится независимо от того, посещал ли ребенок предыдущую ступень. Самыми известными школами такого типа являются Online Russian language school for children Юлии Амлинской в Испании (<https://russificatekids.com/>), школа креативного мышления AHEAD Светланы Водозазкиной в Великобритании (School of Creative Thinking AHEAD, <https://ahead.school/about-ahead-school/>), онлайн-школа

ТРИЗ-занятий «Ленгватика» в Андорре Ольги Крашенинниковой (<https://lenguatca.com/>) и другие.

2. Школы дополнительного образования, имеющие долгосрочные программы обучения. Формально данные школы могут совпадать с клубами по форме административного управления и/или юридической формы регистрации в стране функционирования. Так, например, в Италии все школы дополнительного образования зарегистрированы как культурные или волонтерские ассоциации. Юридическая форма школы чаще всего зависит от законов страны месторасположения и может не отражать содержательной стороны. Принципиальное отличие школ данного типа от представленных в первом пункте состоит в том, что обучающимся предлагают долгосрочные программы, рассчитанные на дошкольное образование и 5–11 лет школьного обучения. Большинство таких школ полностью или частично опирается на программы, принятые в Российской Федерации, и использует учебники ФГОС. В ряде случаев руководства школ открывают программы с опорой на УМК для билингвов («Русский язык шаг за шагом» Е. Хамраева, Л. Саматова [2]; «Хочу говорить по-русски» под редакцией А. Бердичевского [4]; «Русский язык» В. В. Дронова, И. В. Мальцевой, В. П. Синячкина и др. [1]). Однако уже для средней школы разработанных программ практически нет, а организация учебного процесса по учебникам ФГОС затруднительна, так как билингвы, проживающие вне языковой среды, нуждаются в использовании особой методики. Кроме того, при организации учебного процесса необходимо опираться на знания, получаемые детьми по основному месту учебы, и учитывать ограниченные временные возможности русских школ дополнительного образования, которые работают обычно 1–2 дня в неделю.

Школы данного типа в настоящее время функционируют практически во всех странах и за 10–20 лет работы накопили значительный опыт, который они представляют на конференциях и в публикациях. Например, учебно-методический центр развития билингвизма имени Льва Толстого в Милане при Ассоциации «Русский дом — Италия» ([www.scuolarussa-levtolstoj.com](http://www.scuolarussa-levtolstoj.com)), Лондонская школа русского языка и литературы (<https://www.russian-school.uk/about-our-school/>), школа «Радуга» в Барселоне (<http://www.radugabcn.com/>) и другие. Данные школы могут иметь как очные, так и дистанционные отделения. Например, при УМЦ им. Льва Толстого в Милане с 2011 года функционирует Европейский центр дистанционного обучения для детей российских соотечественников (ЕЦДО), преобразованный в отдельную дистанционную школу при поддержке фонда «Русский мир» в сотрудничестве с СПб АППО и Государственным институтом



русского языка им. А. С. Пушкина.

3. *Школы основного общего образования с русским языком преподавания (билингвальные школы)*. Это школы, функционирующие за пределами Российской Федерации, в которых часть предметов преподается на русском языке. Соотношение национальных и российских программ может быть разным (50 % на 50 %, 70 % на 30 % и пр.). Примерами таких школ могут послужить школа имени М. В. Ломоносова в Берлине (проект Марины Бурд), школа «Знание» в Великобритании (проект Айны Мамаевой). Эти школы работают в рамках системы образования страны месторасположения, не имеют российской аккредитации и не выдают выпускникам никакого документа о российском образовании. Стоит отметить, что некоторые школы дополнительного образования имеют соглашения о сотрудничестве с общеобразовательными российскими школами и дают возможность своим обучающимся проходить аттестацию по модели семейного образования или индивидуального образовательного маршрута. Так, например, за последние пять лет свыше пятидесяти выпускников УМЦ развития билингвизма имени Льва Толстого (Милан, Италия) сдали ЕГЭ в Москве и получили российский аттестат. Стоит отметить, что ученики данной школы показывают средний балл выше среднего по России и среди выпускников есть и высокобалльники по русскому языку.

*Школы при посольствах РФ*. Это ведомственные школы, которые сегодня редко бывают открытыми для детей соотечественников. Так, например, в 2020 году посольская школа в Париже закрыла свои двери для русской общины.

К данному перечню четырех типов можно добавить *зарубежные школы*, в которых ведется преподавание русского языка как иностранного. До недавнего времени русский язык считался в Италии экзотическим, его преподавали всего в нескольких школах на уровне лицея. В настоящее время русские классы открыты во всех регионах страны, и выпускники таких школ нередко поступают в итальянские университеты с уровнем русского языка В1/В2.

Руководители многих русских зарубежных школ отмечают, что количество обучающихся по российским программам резко снижается с переходом в среднюю и старшую школу. Отчасти это связано с тем, что в среднем школьном возрасте увеличивается нагрузка в основной школе, но другой важнейшей причиной является отсутствие мотивации. Действительно, в тех странах, где старшеклассники могут сдать в основной школе национальный выпускной экзамен по русскому языку (Великобритания, Венгрия и пр.), т.е. где присутствует понятная подросткам практическая польза от занятий, количество

обучающихся в старших классах не снижается, а возрастает. Другими словами, решить эту проблему только на уровне мотивации, создавая подростковые клубы, организуя молодежные лагеря и пр., невозможно. Выпускники школ после десяти лет усиленных занятий по ряду предметов российской программы получают на выходе сертификаты, которые в стране проживания имеют валидность справок об окончании языковых курсов.

Проблема мотивации билингвов-подростков к изучению русского языка тесно связана с самой актуальной проблемой русских зарубежных школ — отсутствием формального признания данных учреждений со стороны РФ и, соответственно, отсутствие официального документа об окончании школы. Вариант со сдачей ЕГЭ и прикрепление к общеобразовательным школам на территории России является очень дорогим вариантом для соотечественников, имеет много административных сложностей и доступно далеко не всем.

Единственным доступным вариантом для зарубежных школьников остается ТРКИ. Однако этот экзамен ориентирован на иностранцев и соотечественники с российским гражданством не могут его сдавать. Компромиссным вариантом является система диагностики, разработанная коллективом Е. А. Хамраевой в РГПУ им. А. И. Герцена, в которой уровень владения русским языком по CEFR соотносится с программой определенного класса российской школы [3]. Но все же данный документ является сертификатом о владении русским языком, а не дипломом о получении образования. Документа, подтверждающего усвоение других предметов по программам школ РФ, в настоящее время не существует. Для расширения экспорта русского образования и создания мягкой силы через воспитание молодых соотечественников создаются самые разные проекты. Например, субботний университет для учащихся 5–11 классов при СПбГУ. Но даже по окончании этих курсов, разработанных ведущими российскими университетами, обучающиеся получают лишь сертификаты, которые за пределами РФ часто не признаются.

Как решают эту проблему другие страны? Самым удачным, на наш взгляд, вариантом является Международная Кембриджская школа. Это разработанные программы, обеспеченные учебным и методическим материалом, консультационными центрами. Университет предлагает через партнерскую сеть организацию курсов по различным предметам, обучение персонала и сдачу экзаменов в конце каждого цикла: начальная школа (международный вариант аналога ВПП по основным предметам), IGCSE (международный вариант аналога ОГЭ), A-level (международный вариант аналога ЕГЭ). Огромный плюс данной системы состоит в том, что иностранные учащиеся могут получать

английский документ и сдавать эти экзамены в дополнение к основной школьной программе, выбирая два-четыре предмета из огромного списка. Экзамен по английскому языку как родному или иностранному может использоваться как языковой сертификат. Необходимо отметить также, что данная система появилась из-за необходимости дать англоязычное британское образование экспатам-соотечественникам по всему миру. Международная программа International Baccalaureate (IB) подразумевает изучение шести предметов на английском языке. Особенность программы в том, что ее можно окончить, как посещая основную школу, работающую по данной системе, так и участь на дополнительных курсах. Для французского языка в рамках сотрудничества между Италией и Францией была разработана программа EsaVac, аналогичная кембриджской. Выпускники данной программы получают двойной аттестат зрелости: итальянский и французский. К сожалению, сегодня в России не существует ни одной аналогичной программы, что отрицательно сказывается на популярности российского образования в мире. Разработка единой модели международной русской школы, адаптация ВПР, ОГЭ и ЕГЭ для международной аудитории, обеспечение возможности получения аттестата о среднем образовании для детей российских соотечественников — вот основные задачи, которые предстоит решить в ближайшее время.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дронов В. В., Мальцева И. В., Синячкин В. П. и др. Русский язык 1, 2, 3 и 4 классы. М.: Дрофа, 2011–2014.
2. Хамраева Е. А., Саматова Л. М. Шаг за шагом. Русский язык. А1.1 и А1.2 М., 2020, 128 с.
3. Хамраева Е. А., Саматова Л. М., Шорина Т. А. и др. Лингводидактическая диагностика. Русский язык: общие учебные умения, 6–14 лет. М.: Русский язык. Курсы, 2020. 176 с.
4. Хочу говорить по-русски: учебный комплекс для детей-билингвов 1, 2, 3, 4 классы / под ред. А. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2017–2020.

*Баласанян Л. Г.  
Ереван, Республика Армения, Армянский  
государственный педагогический универси-  
тет имени Хачатуря Абовяна*

## НЕКОТОРЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АРМЯНСКОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.** Рассматривается роль и значение русского языка в общеобразовательной системе Республики Армения. Будучи языком-посредником в межкультурной коммуникации и межнациональном общении, он является в то же время одним из языков популяризации армянской культуры. Считаем, что данное научное направление наиболее приоритетно. Нами рассмотрена структура учебников и вопросы внедрения в процесс обучения инновационных образовательных технологий и практик. В ходе исследования уделяется внимание актуальным методам преподавания.*

***Ключевые слова:** русский язык, мотивация, диалог культур, структура, методы*

Армянские учителя и студенты все чаще интересуются историей развития методики преподавания русского языка и литературы в армянской аудитории, учебниками, методическими и научными трудами конца XVIII — XX в. Происходит это потому, что в архивах, музеях, библиотеках, и не только в Армении, можно увидеть учебники К. Сарафовой, А. Вагаршапандского, М. Бжишкяна, методические труды Р. Мелкумяна, Г. Агабабяна, Б. Есаджанян и других ученых, которые отразили как российские, так и европейские методики обучения неродным языкам.

Наши исследования первых учебников показали, что преподавание грамматики языков в прошлые века велось по линейному принципу, позже отказались от него в пользу синтаксического, рекомендуя выполнять языковые упражнения и тесты, но при этом активно включая задания игрового плана и т.д. В XX веке в стране издавались не только учебники русского языка, но и методические труды: «Методика обучения русскому языку армянских учащихся» стала самостоятельным направлением при обучении русскому языку в национальной школе.

Именно в эти годы в научных трудах было сформулировано теоретическое положение о сопоставлении родного и русского языков — материал, нужный для построения системы преподавания русского языка, в том числе для создания учебников и учебных пособий, учи-

тывающих сравнительный анализ двух языков. Позже вопросы теории и практики сопоставления русского и армянского языков в учебных целях разрабатывали Г. М. Агабабян, Б. М. Есаджян и другие ученые, чьи учебные словари и методические труды по лингвострановедению привлекали внимание ученых из-за рубежа [4].

В конце XX — начале XXI в. появилась четкая направленность на реализацию практических целей обучения, мотивацию к изучению своей и русской культуры, интерес к инновационным образовательным практикам, что соответствовало как общемировым тенденциям языкового образования, так и научным инновационным проектам.

Хотим отметить, что еще в 1970 г. Белла Марковна Есаджян защитила докторскую диссертацию на тему «Семантико-статистический и билингвальный сопоставительный анализ падежных конструкций русского языка как лингвистическое обоснование отбора материала для изучения в армянской школе», ставшую научным направлением и методологией обучения русскому языку в армянской школе. Под ее руководством в конце 90-х — начале 2000-х в практику углубленного обучения русскому языку в армянских школах вошли отдельные положения концепции билингвального обучения, которая к этому времени была апробирована в пяти школах столицы [2].

Были созданы новые программы, учебники и методические пособия, билингвальный словарь для дошкольников, учебники для 2–12-х классов, рабочие тетради, методические пособия с тематическими разработками и учебник для 12 класса, который был назван «Русский язык. Диалог культур» — первый учебник на постсоветском пространстве, ориентирующий на изучение культуры народов.

При создании учебников нового поколения авторы учли, что учебники не могут относиться к тому или иному типу и что в них должны присутствовать элементы всех типов учебников с определенной дозировкой. Увлечение коммуникативной методикой (в других учебниках) без обучения языковым формам и структурам часто приводит к ослаблению системного подхода при изучении языка и несет за собой снижение уровня овладения русским языком.

После тщательного системного анализа существующих коммуникативно-ориентированных учебников нами была использована система упражнений, которая, не покидая позиций коммуникативного подхода, усиливала формально-структурный аспект учебника посредством поэтапного введения грамматического материала и подтверждения его системой нужных упражнений. В учебном комплексе были выделены основные цели по формированию компетенции в различных видах речевой деятельности при чтении, слушании, говорении, письме и в главных сферах общения (учебной, бытовой, социальной, культурной и т.д.) [3].

Наши учебники нового поколения представили на суд учеников новое содержание обучения и, обеспечив достаточно качественное формирование коммуникативной, языковой и речевой компетенций, полюбились ими. Уже несколько лет мы наблюдаем за результатами апробации, радуясь языковой культуре учеников из школ с углубленным обучением русскому языку в республике.

Сильной стороной новых учебников стала их структура — системность материалов учебников и учебных пособий (в соавторстве с ведущими учителями), полностью отражающих концепцию и представленную в них динамику формирования коммуникативных умений (ситуативность, проблемность и т.д.). Учебники регулируют языковой и речевой материал, предлагают систему упражнений и заданий, комплект лексических единиц и частоту их повторяемости. Качество обучения находится в прямой зависимости от профессионального мастерства преподавателя и от самого комплекса учебников и учебных пособий, которые решили, на наш взгляд, основные задачи: обеспечили высокую мотивацию, интенсификацию учебного процесса, обеспечив школы, учителей и учеников еще и грамотно составленными учебно-методическими рекомендациями [2].

Хотим подчеркнуть: основные положения концепций билингвального и углубленного обучения русскому языку, синтезирующих современные инновационные образовательные технологии и опыт, накопленный теорией и практикой преподавания русского языка армянским учащимся, отражены в серии научных публикаций, среди которых особое место занимает «Методика преподавания русского языка как неродного» [5].

Методика преподавания русского языка в армянской школе строится с учетом *системы уровней владения языком*, предложенной Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком и строгой пошаговой цепочкой УНЗ (*умения, навыки, знания*):

- 1) *выработать* умение (по теме урока);
- 2) *автоматизировать* умение (по теме урока);
- 3) *выработать* навык (по теме урока);
- 4) *автоматизировать* навык (по теме урока);
- 5) *зафиксировать* знания (по теме урока).

Такая фиксация очередности цели урока помогает учителю не только правильно сформулировать свои преподавательские задачи обучения к каждому уроку, но и запланировать ту или иную тему в соответствии с аббревиатурой УНЗ, нацелив своих учеников на результат усвоения.

Таким образом, методика преподавания русского языка, обеспечивающая владение русским языком, в том числе его языковыми

средствами, коммуникацией в социальной и образовательной сферах, помогает нашим выпускникам при поступлении в вузы, получении высшего и послевузовского образования, во время построения профессиональной траектории развития на постсоветском и русскоязычном пространстве [5].

Надо отметить, что в последние годы отмечается большой интерес к изучению элементов культуры, к внедрению в процесс обучения русскому языку инновационных образовательных технологий, помогающих этому приобщению. Для нашей страны это научное направление стало наиболее приоритетным [1].

Таким образом, подобные проекты помогают русистам реализовать не только проекты по культуре и истории, но и решить проблему достойной популяризации русского языка.

Методика преподавания русского языка в Армении помогает сохранять и развивать традиции и историческую преемственность поколений, обеспечивая высокий образовательный уровень и воздействуя на понимание принадлежности своей и своего народа к мировой культуре.

Русский язык в Армении выступает в роли языка-посредника в межкультурной коммуникации и межнациональном общении. Он является также (что очень важно для Армении) одним из языков популяризации армянской национальной культуры, национального образования и науки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баласанян Л. Г. Диалог культур в практике преподавания русского языка и литературы в армянских школах с углубленным обучением русского языка // Русский язык — гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конференции. Ереван: Асогик, 2018. С. 104–110.
2. Баласанян Л. Г. К вопросу о системе углубленного и билингвального обучения русскому языку как средству формирования социокультурной компетенции на уроках русского языка // Русский язык как язык межкультурного и делового сотрудничества в полилингвальном контексте Евразии: сб. ст. 2-го Межд. Конгресса. Республика Казахстан, Астана, 1–3 октября 2009 г. С. 406–412.
3. Баласанян Л. Г. Социокультурные стереотипы речевого общения. Их роль в системе образования и общественно-культурной жизни РА. Ереван, 2007. С. 3–21.
4. Баласанян Л. Г., Московкин Л. В. История обучения русскому языку армянских учащихся через призму учебников и методических трудов // Вестник РУДН «Полилингвальность и транскультурные практики». 2018. Т. 15, № 3. С. 345–354.
5. Есаджян Б. М., Баласанян Л. Г., Баятрян Э. А. и др. Методика преподавания русского языка как неродного: уч. пос. Ереван: Филин, 2008.

## 5. СЛОВАРИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Каленчук М. Л.

Москва, Институт русского языка  
им. В. В. Виноградова РАН

### ОРФОЭПИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ

**Аннотация.** В современной отечественной лексикографии сосуществуют два не конкурирующих между собой типа произносительных словарей — фундаментальные словари академического типа и словари трудностей произношения. Разница между этими словарями — в первую очередь в мотивации пользователей при обращении к ним, а также в предлагаемой системе кодификационных подходов к оценке звуковых вариантов и объеме орфоэпической информации. Учебные орфоэпические словари должны формировать особый тип источников.

**Ключевые слова:** лексикография, орфоэпические словари, учебные словари, норма произношения, кодификация

Известно, что орфоэпические словари — разновидность лексикографических источников, в которых отражаются нормы произношения звуков и постановки ударения. Классификация орфоэпических словарей возможна по разным основаниям — по объему, по целевой аудитории, по способам комментирования орфоэпического материала, по глубине проработки данных, по различной системе помет и т.д. В современной отечественной лексикографии преобладает подход к кодификации орфоэпических явлений, заключающийся в стремлении зафиксировать литературные произносительные нормы во всем многообразии их проявлений, но реализуется этот тезис весьма различно.

Проведенное исследование позволяет привлечь внимание к тому факту, что в современной отечественной лексикографии в первую очередь сосуществуют два не конкурирующих между собой типа произносительных словарей — фундаментальные словари академического типа и словари трудностей произношения. Оба указанные типы словарей предоставляют достоверную, научно выверенную информацию о произносительных нормах. Разница между этими словарями — в первую очередь в мотивации пользователей при обращении к ним, а также в предлагаемой системе кодификационных подходов к оценке звуковых вариантов и объеме орфоэпической информации. Словарь трудностей произношения нужен носителю языка тогда, когда он начинает сомневаться в правильности выбора варианта произношения или ударения. А сомневаться в выборе человек может только тогда,



когда он осознает само наличие выбора. При этом функционирующее в речи число произносительных вариантов несопоставимо больше, чем вариантов, заметных для носителя языка. К осознаваемым вариантам произношения относятся варианты постановки ударения и фонемные варианты слов и морфем, к незаметным — варьирование звукового состава языковых единиц, особенности произношения, связанные с наличием/отсутствием дополнительного ударения, а также любых фонетические компрессий и деформаций слова в потоке речи. Фундаментальные словари отличаются от словарей произносительных трудностей не только отбором явлений по принципу осознаваемости/неосознаваемости носителями языка. Фундаментальный орфоэпический словарь не просто фиксирует и рекомендует или запрещает то или иное произношение: подача материала в словаре такого типа позволяет вскрыть механизмы проявления орфоэпических закономерностей, в словарях такого типа принята сложная и расчлененная шкала нормативной оценки, они ориентированы в первую очередь на профессионала-лингвиста, должны предъявлять реальную орфоэпическую проблему и показывать устройство сложно организованных участков системы в понятном для подготовленного читателя виде.

К какому типу орфоэпических словарей — фундаментальным или словарям трудностей — относятся учебные орфоэпические словари? Думается, что ни к первому, ни ко второму. Они должны представлять особый тип лексикографического издания. При работе с этими словарями должен формироваться особый тип мотивации для обращения к ним. До тех пор, пока учащиеся не «почувствуют» наличие произносительной проблемы, у них не появится потребности в пользовании словарем. В связи с этим порядок действий при формировании культуры работы с орфоэпическими учебными словарями должен содержать особый этап — «препарирование» конкретной произносительной информации, дословарный период работы, что должно помочь осознать проблему, решить которую проще всего через обращение к лексикографическим источникам.

Анализ имеющихся школьных орфоэпических словарей показывает, что в них существует две крайности. В одних словарях материал подается предельно примитивно, сам отбор фактов, нуждающихся в орфоэпическом комментировании, не соответствует реальным произносительным проблемам современных школьников. В других игнорируются возрастные возможности и потребности учащихся, такие словари почти не отличаются от «взрослых» фундаментальных словарей, много правильной с научной точки зрения, но избыточной для данного типа изданий информации. Поиск баланса между этими двумя «крайностями» — насущная задача учебной лексикографии.

**Дроздова О. Е.**

Москва, Московский педагогический государственный университет  
Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена

## МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ И ЗА РУБЕЖОМ

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам повышения эффективности обучения русскому языку в целом и языку разных школьных предметов за счет внедрения метапредметного подхода. Представлен учебник, обеспечивающий научно-методическую базу метапредметного обучения русскому языку. Проводится сопоставление особенностей реализации метапредметного подхода в обучении русскому языку в России и за рубежом.

**Ключевые слова:** метапредметный подход, обучение русскому языку, язык школьного предмета, российская школа, дети соотечественников за рубежом

Эффективность изучения математики и истории, географии, химии и других предметов в российской школе во многом зависит от уровня владения школьниками русским языком. Правомерность этого утверждения ни у кого не вызывает сомнений. Между тем проведение в школе целенаправленной работы с языком разных предметов практически не предусмотрено. Нельзя сказать, что в учебниках разных школьных дисциплин не встречается материал, нацеленный на пояснение значения слов, лучшее запоминание текста параграфа, классификацию встретившихся терминов и т.д. Однако языковые аспекты изучения школьных предметов рассматриваются не системно, те или иные вопросы выделяются по воле авторов учебников, а не в соответствии со специальными методическими рекомендациями.

Парадоксально: в основных образовательных документах сформулированы требования к тем метапредметным результатам, которые касаются работы с языком в процессе изучения любого предмета, но учителя не осознают это как задачи, которые надо *целенаправленно выполнять и проводить для этого специальную регулярную работу со школьниками*. Во всех редакциях последних лет примерной основной образовательной программы основного общего образования (ПООП ООО) указаны такие результаты, как умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации,

устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение [4].

В ПООП ООО ред. 2020 г. все эти результаты разъясняются гораздо подробнее, чем раньше. Например, обучающийся сможет подбирать слова, соподчиненные ключевому слову, определяющие его признаки и свойства; выстраивать логическую цепочку, состоящую из ключевого слова и соподчиненных ему слов и т.д. [Там же] В редакции 2021 г. ФГОС основного общего образования среди личностных результатов есть пункт «Ценности научного познания», где особо выделено «овладение языковой и читательской культурой как средством познания мира» [5].

При этом будущих учителей в педагогических вузах практически не готовят к названным выше видам работы, для действующих учителей не проводятся по этим вопросам массовые занятия на курсах повышения квалификации, а авторы учебников не получают четких рекомендаций, касающихся работы с языком их предмета, которая должна быть предусмотрена в учебнике.

На основе наших многолетних исследований, посвященных обозначенным выше вопросам, был создан учебник и практикум «Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение» [2].

В нем представлены теоретические и практические аспекты системной работы, которая нацелена на преодоление проблем, связанных с языком и возникающих при изучении школьниками разных предметов, а также на повышение мотивации как изучения русского языка в целом, так и различных областей познания на этом языке. В учебнике анализируются проблемы, связанные с языком, которые можно назвать универсальными: в первую очередь это неполное понимание (а в некоторых случаях и полное непонимание) смысла слов, выражений, фрагментов текста или целого текста. С этой глобальной проблемой тесно связана следующая — неумение передавать понятый смысл другими языковыми средствами (сюда надо отнести пересказ и перефразирование, подбор синонимов, «перевод» информации из табличной формы в текстовую и др.) Целый раздел учебника посвящен построению лингводидактического сопровождения школьных занятий по разным предметам — составлению заданий, способствующих активизации работы с языком предмета, в том числе лучшему пониманию и запоминанию терминов и их определений, а также учебно-научных текстов и их фрагментов. Соблюдение языковых норм рассматривается и как проблема формирования общей культуры, и как один из аспектов эффективного обучения языку предмета. Все перечисленное выше делает методические приемы работы с русским языком важной частью профессиональной компетенции учителей

всех предметов и, что очень важно, помогает нефилологам осознать ценность регулярной работы с языком и при необходимости не жалеть на нее времени, а также обращаться за помощью к учителям русского языка, которые являются главными адресатами нашего учебника (имеются в виду как будущие, так и практикующие учителя).

Метапредметный подход к обучению русскому языку может сделать образовательный процесс эффективнее не только в российских школах, но и за рубежом. Конечно, здесь гораздо меньше возможностей, чем в российской школе, соединить обучение языку с обучением другим предметам, однако если дети изучают, например, естествознание на русском языке (как это происходит, скажем, в чартерной школе Global Village Academy, штат Колорадо, США), то целесообразно использовать на этих уроках приемы лингводидактического сопровождения. На наш взгляд, если речь идет об обучении детей за рубежом, то для овладения русским языком надо использовать все интересные им области жизни. В статье «Повышение мотивации обучения русскому языку детей соотечественников за рубежом» нами был подробно описан опыт работы с педагогами, обучающими русскому языку в образовательных учреждениях (общеобразовательных школах, школах выходного дня, детских садах) в дальнем и ближнем зарубежье [3]. И в странах СНГ, и в Италии, и в США у педагогов вызывали большой интерес те возможности, которые открываются, если использовать для обучения русскому языку и тексты по разным предметам, и подготовку исследования (проекта), связанного с интересующей ребенка областью (например, космосом, спортом, музыкой и т.д.), и даже такие ситуации из повседневной жизни, как прогулка в лес. По нашему глубокому убеждению, самое главное в обучении языку — сформировать у обучающихся привычку и потребность «смотреть на мир через язык» (и мотивировать к рефлексии над языковыми фактами), сделать эту потребность осознанной и таким образом развивать интерес ко всему, что связано с языком, с познанием мира через язык.

Покажем, как метапредметные функции русского языка, которые мы формулировали для российской школы [1], соотносятся с аналогичными функциями в ситуации обучения за рубежом.

В российской школе русский язык — это главный язык познания, выше были уже сформулированы универсальные языковые проблемы, с которыми сталкиваются школьники (неполное понимание смыслов, трудности запоминания и т.д.). При изучении русского языка за рубежом этот язык является одним из языков познания и, кроме указанных трудностей, существует проблема демотивации в познании мира на русском языке. Как и у российских школьников,

грамотному использованию русского языка мешает спад интереса к чтению в целом, но к этому добавляется еще и нежелание читать по-русски (т.к. в быту чаще возникает необходимость чтения на языке страны проживания).

Выше уже говорилось о реализации метапредметной роли русского языка как языка российских учебников по всем предметам. За рубежом проблемы языка, на котором излагается учебник, решать еще сложнее, к проблемам добавляется еще отсутствие или нехватка национально ориентированных учебников, в которых учитываются особенности культуры России и страны, где происходит обучение.

Важнейшая метапредметная функция русского языка в российской школе — быть языком коммуникации всех участников образовательного процесса. Тут необходимо стремиться к созданию единой речевой среды, стимулировать формирование речевой культуры школьников в рамках обучения всем предметам (соблюдение общезыковых норм, соблюдение норм языка предмета, умение адекватно отвечать на заданный вопрос, умение выражать свою точку зрения и защищать ее и т.д.). В зарубежном образовательном учреждении работа в этом направлении прежде всего связана с задачей расширения круга ситуаций, в которых русский язык является языком общения обучающихся. А дальше уже решать по мере возможности перечисленные выше проблемы коммуникации.

Если рассматривать воспитательные аспекты метапредметного обучения русскому языку, то тут можно провести такие параллели в обучении носителей языка в России и детей соотечественников за рубежом. Как уже говорилось выше, целесообразно проводить со школьниками проектно-исследовательскую работу лингвистической направленности на материале любой интересной им области (конечно, уровень сложности работы зависит в первую очередь от языковой компетенции ребенка). И в России, и за рубежом полезно нацеливать обучающихся на сопоставление явлений русского языка и изучаемого иностранного (для зарубежных школьников чаще всего — языка страны проживания), обеспечивать лингводидактическое сопровождение внеклассных мероприятий (например, подготовки к различным праздникам).

Подводя итог всему сказанному, констатируем, что метапредметный подход к обучению русскому языку можно использовать и в России, и за рубежом. Работа в рамках этого подхода сделает эффективнее как обучение собственно русскому языку, так и процессы познания и образования в целом. Необходимым условием успешного применения метапредметного подхода является соответствующая подготовка учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дроздова О. Е. Метапредметные функции русского языка в образовательном процессе школы и вуза: проблемы и пути решения // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сб. ст. Межрегион. науч.-практ. конф., г. Москва, 19.04.2018 / сост. О. Е. Дроздова. М.: МПГУ, 2018. С. 4–12.
2. Дроздова О. Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2020. 194 с.
3. Дроздова О. Е. Повышение мотивации обучения русскому языку детей соотечественников за рубежом // Русистика. 2020. Т. 18, № 2. С. 195–208.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. В ред. от 04.02.2020 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_282455/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282455/) (дата обращения: 05.11.2021).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 5.11.2021).

Кузнецов С. А.

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский  
государственный университет

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** Рассматриваются способы решения проблем, возникающих при проектировании современных толковых словарей, ориентированных на школьников разных степеней образования. Информационное наполнение толкового словаря зависит от выбора адресата и определения целей словарного описания. Эти решения определяют предмет, задачи, приемы, объем и глубину лексикографического описания русского языка.*

***Ключевые слова:** обучение русскому языку, русская лексикография, метапредметный подход, школьный толковый словарь, язык школьного предмета*

Среди проблем школьного образования неоднократно указывалось на заметное снижение уровня компетенций, необходимых для освоения навыков познавательных и коммуникативных действий у обучающихся всех уровней. Факты подтверждают наличие значительного разрыва между требованиями, предъявляемыми государственными образовательными стандартами к функциональной грамотности обучающегося, и его реальными коммуникативными и познавательными компетенциями.

Усугубляющаяся разобщенность знаний, разделенных по отдельным предметам, и отсутствие у школьников представлений о целостной картине мира свидетельствуют об отсутствии специфического набора навыков и умений, позволяющих учащимся полноценно реализовать необходимые речевые навыки.

Переломить негативные тенденции предлагается введением новых требований, сформулированных в федеральных государственных образовательных стандартах. Согласно этим требованиям основу современного образования должен составлять принцип метапредметности, который формирует ценностное отношение к русскому языку. Метапредметный подход развивает связь между успеваемостью каждого учащегося и умением пользоваться русским языком как инструментом изучения любой научной дисциплины.

Навыки владения русским языком, отвечающие требованиям школьного обучения, могут и должны использоваться не только при изучении различных дисциплин, но и вне стен учебного заведения, а широкое внедрение в среднюю, старшую и высшую школу мета-

предметных технологий позволит решить те проблемы повышения качества образования, которые не были решены предыдущими педагогическими практиками.

Для обеспечения условий, способствующих эффективному усвоению школьных предметов, необходим специальный языковой справочник, в котором были бы истолкованы значения слов и терминов, используемых в школьных учебниках и литературе для внеклассного чтения.

В настоящее время существует значительное количество словарей русского языка различного назначения для школьников. Словарики, в которых указаны так называемые «словарные слова», насчитывают от 1,5 до 2,5 тыс. слов, самые полные школьные словари насчитывают порядка 6–8 тысяч слов.

Слова для таких справочников отбирались — предположительно — по частотному признаку, а правила описания строились с учетом толкования «основного» значения. Однако социально-бытовая, литературно-художественная и профессионально ориентированная речевая деятельность значительно отличаются друг от друга как по составу привлекаемой лексики, так и по разнообразию применяемых коммуникативно-риторических действий. Именно поэтому словарь для школьников должен в качестве объекта описания избирать те сферы речевой деятельности, в которых реализуется совокупность профессиональных знаний, умений, этических и эстетических ценностей, изучаемых в школе.

Известно, что последовательное и полное прояснение непонятных мест в тексте значительно повышает мотивацию школьника к учебе, делает его знания глубокими и прочными [1, с. 241–242]. Между тем у наших школьников серьезные затруднения возникают даже при объяснении значений слов знакомых, интуитивно понятных.

Все эти обстоятельства подтверждают актуальность выбора школьников разных ступеней образования в качестве адресата метапредметного словарного описания, а в качестве цели словарного описания — ту часть лексической системы языка, которая актуализируется в школьных учебниках и художественной литературе, входящей в школьную программу.

Будем помнить, что в «грифованных» учебниках иногда встречаются термины, которые не объясняются в тексте самого учебника и отсутствуют в толковых словарях русского языка. В частности, можно оценить степень понятности фразы: *«Наиболее древней формой жизни была, вероятно, примитивная прокариотическая клетка, возникшая более 3,5 млрд лет назад как результат биопоэза»* [2, с. 101].

Метапредметные словари могут и должны использоваться как



надежные источники справочной информации, объясняющей непонятные места в изучаемом тексте. Пушкин приводит точное замечание французского философа Рено Декарта на эту тему: «*Определяйте значение слов, и вы избавите свет от половины его заблуждений*» [3, с. 434].

Совет по русскому языку при Президенте РФ признал необходимость использования толковых словарей на всех этапах образования, где задачи получения не только предметных, но и метапредметных навыков речевой деятельности обретают критически важное значение, а коммуникативные компетенции и умение осваивать новые знания приобретают особую значимость.

Понятно, что словарные описания, способствующие развитию таких навыков и компетенций, должны основываться на картотеке, в которой собран цитатный материал для всех слов, встреченных в текстах школьных учебников и литературы для внеклассного чтения. Поэтому некоторое время назад при подготовке полного толкового словаря для школ объемом 45 тысяч слов [4] была составлена картотека на основе сплошной выборки лексики из более чем 260 школьных учебников для 5–11 классов, рекомендованных Российской академией образования и Министерством просвещения, а также тексты, предлагаемые школьникам для внеклассного чтения.

Анализ этой картотеки подтверждает возможность разработки специализированных словарных баз данных, позволяющих получить линейку словарей для разных ступеней образования, состоящую из:

а. толкового словаря русского языка для младшей школы, содержащего 1 000 слов из активного и необходимого пассивного лексического запаса;

б. толкового словаря русского языка для средней школы объемом 10 000 слов;

в. толкового словаря русского языка для старшей школы объемом 25 000 слов.

Различаясь по объему и лексическому составу, эти словари будут различаться приемами толкования, а также глубиной лексикографического описания русского языка.

Толковый словарь для начальной школы будет содержать не обычные словарные статьи, а, скорее, рассказы о словах. В необходимых случаях такие словарные рассказы должны сопровождаться иллюстрациями.

Особенностью толкового словаря для средней школы является, во-первых, адаптация к требованиям ФГОС характеристик разрядов слов, используемых в школьных учебниках и необходимых для понимания содержания школьных предметов; во-вторых, внедрение таких

приемов толкования, которые позволяют дать заголовочным словам полную характеристику (их написание, произношение, происхождение, словоизменение, значение, сферу употребления, сочетаемость), а также показать присущие словам дополнительные смысловые нагрузки (исторические, эстетические, энциклопедические).

Представляемые толковые словари будут содержать информацию, традиционно выделяемую в отдельные «поаспектные» словари — орфографический, орфоэпический, синонимический, фразеологический, этимологический, энциклопедический.

В состав наиболее полного — толкового — словаря для старшей школы объемом 25 тысяч слов войдут около тысячи терминов и терминологических словосочетаний, которые не были описаны ни в одном из толковых словарей русского языка общего типа.

Словари, предназначенные для средней и старшей школы, дадут учителям и родителям возможность совместного занятия с детьми при освоении ими навыков речевой деятельности, умения определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, умения устанавливать причинно-следственные связи, логично выстраивать рассуждения и делать умозаключения. Однако для таких занятий необходимо дополнительно разработать соответствующие методические пособия.

Изданный в 2020 году двухтомный толковый словарь объемом 45 тысяч слов был предназначен для абитуриентов и студентов средних специальных и высших учебных заведений, осознающих необходимость использования толковых словарей на всех этапах образования. Надеемся, что этот словарь станет таким же полезным справочником и для тех, кто изучает русский язык как иностранный, кого интересует русская литература, культура, жизнь российского общества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. М.: Международные отношения, 2016. 316 с.
2. Пономарева И. Н., Корнилова О. А., Лоцилина Т. Е. и др. Биология. 11 класс. Базовый уровень: учебник для уч-ся общеобразоват. учр. / под ред. проф. И. Н. Пономаревой. 3-е изд., перераб. М.: Вентана-Граф, 2013. 240 с.
3. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений в 17 т. Т. 11. М.: Воскресенье, 1996. 600 с.
4. Толковый словарь русского языка: школьное издание. В 2-х т. Т. 1–2 / авт.-сост. С. А. Кузнецов; отв. ред. С. И. Богданов. М.: Русское слово — учебник, 2020. 1504 с.

## СПИСОК АВТОРОВ

**Абдуллаева Мехирбан Махаметжановна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: mma11@gmail.com

**Агеева Ирина Александровна**, кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина», Кыргызская Республика, Бишкек, email: mars53\_2001@mail.ru

**Александров Алексей Иванович**, доктор юридических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт государства и права РАН», email: girichev.ilya@mail.ru

**Александров Юрий Иосифович**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психофизиологии им. В. Б. Швыркова ФГБУН «Институт психологии РАН», заведующий лабораторией нейрокогнитивных исследований индивидуального опыта Института экспериментальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», email: yuraalexandrov@yandex.ru

**Баева Ирина Александровна**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития и образования, и.о. проректора по работе с персоналом ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, email: irinabaeva@mail.ru

**Баласанян Лилия Гургеновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык» Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, Республика Армения, Ереван, email: liliyabalasan@mail.ru

**Банищикова Татьяна Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент, руководитель Научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь, email: tbanshchikova@nsfu.ru

**Баранов Алексей Евгеньевич**, кандидат педагогических наук, доцент, директор ГБП ОУ «Тверской колледж культуры им. Н. А. Львова», email: aebaranov@bk.ru

**Белибихина Надежда Алексеевна**, директор МОУ «СШ № 54», руководитель региональной инновационной площадки, учитель истории,

Волгоград, email: sosh54metodist@yandex.ru

**Бермус Александр Григорьевич**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, email: bermous@sfedu.ru

**Блинов Владимир Игоревич**, доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва, email: blinov-vi@ranepa.ru

**Богуславский Михаил Викторович**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», почетный работник науки и высоких технологий РФ, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, Москва, email: hist2001@mail.ru

**Бозиев Руслан Сахитович**, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика», Москва, email: sir-bozieff@yandex.ru

**Боргояков Сергей Александрович**, доктор педагогических наук, ведущий аналитик Центра развития образования РАО, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, email: borgsergey@rambler.ru

**Бордовская Нина Валентиновна**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования и педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», email: Nina52@mail.ru

**Борисенков Владимир Пантелеймонович**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии образования, факультет педагогического образования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: vlad\_boris39@mail.ru

**Вартанова Елена Леонидовна**, академик РАО, доктор филологических наук, профессор, декан факультета журналистики ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: eva@smi.msu.ru

**Венгер Александр Леонидович**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет „Дубна“», email: labspiko@gmail.ru

**Воронин Максим Валерьевич**, кандидат юридических наук, доцент, до-

цент РАО, доцент кафедры теории государства и права и политологии, директор НОЦ «Цифровая образовательная среда» юридического факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: maksim.v.voronin@mail.ru

**Воронова Татьяна Анатольевна**, доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет», email: klim75@bk.ru

**Выборнов Кирилл Юрьевич**, педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДТ «Преображенский» Центрального района Санкт-Петербурга, email: krasilnikovo@mail.ru

**Галактионова Татьяна Гелиевна**, доктор педагогических наук, профессор Института педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», эксперт программы «Литературное творчество» ОЦ «Сириус», email: galaktionova.tg@mail.ru

**Гарбовский Николай Константинович**, академик РАО, доктор филологических наук, профессор, академик-секретарь Отделения образования и культуры ФГБУ «Российская академия образования», директор Высшей школы перевода (факультета) ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: nikolay.garbovskiy@mail.ru

**Гельфрейх Полина Георгиевна**, преподаватель Пармского государственного университета, президент Ассоциации «Русский дом — Италия», научный сотрудник Межвузовского центра билингвального и поликультурального образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, email: polina.guelfreikh@unipr.it

**Герасимова Ирина Евгеньевна**, учитель музыки АНОО «Гимназия „Жуковка“», Москва, email: iranei@mail.ru

**Голиченков Александр Константинович**, член-корреспондент РАО, доктор юридических наук, профессор, декан юридического факультета, научный руководитель НОЦ «Цифровая образовательная среда» юридического факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», заслуженный деятель науки Российской Федерации, email: office@law.msu.ru

**Голубчикова Анастасия Валентиновна**, доктор технических наук, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва, email: golubchikova@ikp.email

**Гончаров Михаил Анатольевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В. А. Сластенина, Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», email: ma.goncharov@mpgu.su

**Гончарова Марина Константиновна**, учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 55», Воронеж, email: mkgoncharova@yandex.ru

**Гордеева Полина Александровна**, профессор кафедры социальных и гуманитарных наук ФГКВУ ВО «Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации», email: bunny35749@gmail.com

**Грачева Людмила Юрьевна**, кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Центра развития высшего и среднего профессионального образования ФГБУ «Российская академия образования», Москва, email: l\_gracheva@bk.ru

**Григорьева Наталия Анатольевна**, доктор исторических наук, профессор, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва, email: grigoreva@ikp.email

**Грифоцова Ирина Николаевна**, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии Института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», email: in.griftsova@mpgu.su

**Грохольская Ольга Глебовна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, член Отделения философии образования и теоретической педагогики ФГБУ «Российская академия образования», Москва, email: ol-bleb@mail.ru

**Гукаленко Ольга Владимировна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: olga\_gukalenko@mail.ru

**Давлетшина Лариса Харисовна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Лицей при УлГТУ № 45», Ульяновск, email: larisochka2004@mail.ru

**Данченко Юлия Владимировна**, директор Вейделевской районной станции юных натуралистов Белгородской области, email: sun-vej@mail.ru

**Данюшенков Владимир Степанович**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», Киров, email: dvsdan@mail.ru

**Демакова Ирина Дмитриевна**, доктор педагогических наук, профессор

кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», email: idd1938@yandex.ru

**Дзятковская Елена Николаевна**, доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: dziatkov@mail.ru

**Докучаев Илья Игоревич**, доктор философских наук, профессор РАО, профессор по кафедре философии, заведующий кафедрой «Теория и история культуры» ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, email: ilya\_dokuchaev@mail.ru

**Дроздова Ольга Евгеньевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией междисциплинарных филологических проектов в образовании, доцент кафедры методики преподавания русского языка ФГБУ ВО «Московский педагогический государственный университет», главный научный сотрудник Института прикладной русистики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, email: o.e.drozdova@mail.ru

**Дунас Денис Владимирович**, кандидат филологических наук, доцент РАО, ведущий научный сотрудник факультета журналистики ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: dunas.denis@smi.msu.ru

**Елкина Ирина Михайловна**, кандидат педагогических наук, начальник управления научно-организационной деятельности и международного сотрудничества ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: inter@instrao.ru

**Ельницкая Лариса Ивановна**, аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: larisa.elnitskaya@yandex.ru

**Ермаков Дмитрий Сергеевич**, доктор педагогических наук, профессор РАО, профессор кафедры психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, email: Ermakov-ds@rudn.ru

**Есенина Екатерина Юрьевна**, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва, email: esenina-ey@ranepa.ru

**Жарова Елена Петровна**, доцент РАО, ученый секретарь ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр радиологии»

Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, email: mnioi.nauka@mail.ru

**Желтухина Марина Ростиславовна**, доктор филологических наук, профессор, профессор РАО, академик РАЕН, профессор кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», профессор кафедры германистики и лингводидактики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», email: zzmр@mail.ru

**Закирова Альфия Фагаловна**, доктор педагогических наук, профессор, исполняющая обязанности заведующего кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», email: a.fagalovna@utmn.ru

**Захаров Илья Михайлович**, старший научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, email: iliazaharov@gmail.com

**Захлебный Анатолий Никифорович**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам экологического образования РАО, Москва, email: anzmos@bk.ru

**Ибрагимова Елена Викторовна**, учитель высшей категории русского языка и литературы МАОУ «Гимназия № 8», Пермь, email: elenibragimov@yandex.ru

**Иванова Светлана Вениаминовна**, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, научный руководитель ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», e-mail: isv2005@list.ru.

**Калашиников Павел Кириллович**, кандидат технических наук, доцент, доцент РАО, ФГАОУ ВО «Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина», Москва, email: kpk@gubkin.pro

**Калашикова Екатерина Александровна**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», Москва, email: 5405956@mail.ru

**Каленчук Мария Леонидовна**, член-корреспондент РАО, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН», Москва, email: mkalenchuk@yandex.ru



**Калимуллина Ольга Анатольевна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Казань, email: olca.1970@mail.ru

**Калмык Ольга Алексеевна**, ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации», Республика Молдова, Тирасполь, email: oligealexeevne@yandex.ru

**Кандыбович Сергей Львович**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина», email: s.kandybovich@sodru.com

**Каприн Андрей Дмитриевич**, академик РАО, академик РАН, доктор медицинских наук, профессор, научный руководитель, генеральный директор ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр радиологии» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, email: kaprin@mail.ru

**Карамурзов Барасби Сулейманович**, академик РАО, доктор технических наук, профессор, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, email: bsk-1947@mail.ru

**Карев Борис Анатольевич**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Владивосток, email: karevdok.27@mail.ru

**Карнов Анатолий Викторович**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», email: anvikar@yandex.ru

**Киселева Елена Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», email: elena\_mig@mail.ru

**Кларин Михаил Владимирович**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: consult@klarin.ru

**Клепиков Валерий Николаевич**, кандидат педагогических наук, методист МАН «Интеллект будущего», Обнинск, email: klepikovvn@mail.ru

**Корнева Оксана Геннадьевна**, ведущий консультант Департамента психологической работы Министерства обороны РФ, Москва, email: korneva\_og@mail.ru

**Костикова Ольга Игоревна**, кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры теории и методологии перевода Высшей школы перевода (факультета) ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: olga.kostikova@list.ru

**Крылова Ольга Николаевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-научного образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», email: krylovaon@mail.ru

**Кузнецов Сергей Александрович**, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ), email: sakuzn@yandex.ru

**Куликова Светлана Вячеславовна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, ректор ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, email: skul-ns-rao@yandex.ru

**Куминова Светлана Анатольевна**, учитель биологии МОУ «СШ № 93», Волгоград, email: kuminovasveta@mail.ru

**Лазуренко Светлана Борисовна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», начальник центра психолого-педагогической помощи в педиатрии ФГАУ «НМИЦ здоровья детей» Минздрава России, Москва, email: preeducation@gmail.com

**Ларченкова Людмила Анатольевна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методики обучения физике ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, email: llarchenkova@herzen.spb.ru

**Левецкий Михаил Львович**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, и.о. академика-секретаря Отделения философии образования и теоретической педагогики ФГБУ «Российская академия образования», Москва, email: oped-rao2017@mail.ru

**Леньков Сергей Леонидович**, доктор психологических наук, профессор, главный аналитик ФГБУ «Российская академия образования», Москва, email: new\_psy@mail.ru

**Лескова Инна Александровна**, доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», email: innaleskova@yandex.ru

**Лыкова Татьяна Анатольевна**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», Москва, email: feo.tatiana@gmail.com

**Лысенкова Ирина Алексеевна**, ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина», Кыргызская Республика, Бишкек, email: anirilys@rambler.ru

**Людско Людмила Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент, УОС (Universitat Oberta Catalunya, Барселона, Испания), УрФУ (Екатеринбург, Россия), ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: lliutsko@gmail.com

**Ляшко Лев Юрьевич**, кандидат педагогических наук, председатель Общероссийской общественной Малой академии наук «Интеллект будущего», лауреат Премии Правительства РФ в области образования, Обнинск, email: lev@future4you.ru

**Макаров Михаил Иванович**, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: michaelmakarov1@rambler.ru

**Макотрова Галина Васильевна**, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», email: makotrova@bsu.edu.ru

**Мамченко Анна Александровна**, кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: anna-priv@yandex.ru

**Марусенко Михаил Александрович**, доктор филологических наук, профессор, профессор филологического факультета ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», главный научный сотрудник Института прикладной русистики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», email: mamikhail@yandex.ru

**Мачинская Регина Ильинична**, член-корреспондент РАО, доктор биологических наук, профессор, заведующая лабораторией нейрофизиологии когнитивной деятельности ФГБНУ «Институт возрастной физиологии РАО», Москва, email: reginamachinskaya@gmail.com

**Мелентьева Юлия Петровна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник культуры

РФ, заведующая отделом ФГБНУ НИЦ «Наука» РАН, сопредседатель Научного совета по проблемам чтения РАО, Москва, email: melentievau@mail.ru

**Моросанова Варвара Ильинична**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии саморегуляции ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, email: morosanova@mail.ru

**Мусатова Оксана Алексеевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы психолого-социального факультета Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, email: muoxa@mail.ru

**Мэн Ся**, доктор филологических наук, профессор, декан факультета русского языка Института иностранных языков Шэньсийского педагогического университета, КНР, Сиань, email: xmeng@163.com

**Назарова Светлана Николаевна**, кандидат педагогических наук, начальник научно-методического отдела КГБОУ «Бийский лицей-интернат Алтайского края», email: bl-metod@mail.ru

**Назарова Татьяна Сергеевна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории научной экспертизы ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: nazarova06@mail.ru

**Низамова Елена Сергеевна**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры методологии психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: eslenkova@mail.ru

**Никитин Александр Александрович**, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт математики им. С. Л. Соболева СО РАН», Новосибирск, email: aanikitin48@gmail.com

**Никитина Ольга Александровна**, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ВО «Новосибирский государственный университет», email: aanikitin48@gmail.com

**Никитина Ольга Александровна**, МОУ «СШ № 103», Волгоград, email: nik.olka25@mail.ru

**Орешкина Анна Константиновна**, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией современных форм и методов профессионального самоопределения и профориентации Центра воспитания и развития личности ФГБУ «Российская академия образования», Москва, email: oreshkinaa@yandex.ru

**Орлов Александр Андреевич**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой педагогики Тульского государственного педагогического университета им Л. Н. Толстого, email: alanor38@yandex.ru

**Осинцева Алефтина Викторовна**, учитель начальных классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 47 им. Михина Михаила Филипповича», Новосибирск, email: osintseva1972@mail.ru

**Осмоловская Ирина Михайловна**, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: Osmolovskaya@instrao.ru

**Паатова Мария Эдуардовна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы и туризма ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Республика Адыгея, Майкоп, email: mpaatova@mail.ru

**Павлова Наталья Николаевна**, кандидат педагогических наук, заведующая отделением специальной психологии и коррекционного обучения центра психолого-педагогической помощи в педиатрии ФГАУ «НМИЦ здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, email: labspiko@gmail.com

**Панов Виктор Иванович**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экпсихологии развития и психодидактики ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, email: ecovip@mail.ru

**Парамонова Елена Георгиевна**, учитель высшей категории, заслуженный педагог Сахалинской области, учитель химии МОУ «СШ № 54 Советского района г. Волгограда», email: Paramonovaeg@mail.ru

**Пашигорова Любовь Владимировна**, управляющая делами ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр радиологии» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, email: lp5526425@outlook.com

**Передерина Людмила Андреевна**, учитель начальных классов МБОУ «Калининская СОШ», Республика Хакасия, Усть-Абаканский район, с. Калинино, email: winter-sommer@mail.ru

**Перминова Людмила Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного образования ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», email: lum1030@yandex.ru

**Петров Владимир Александрович**, доктор медицинских наук, профессор, заведующий научно-образовательным отделом Медицинского

радиологического научного центра имени А. Ф. Цыба — филиала ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр радиологии» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, email: vapetrov1959@mail.ru

**Печеркина Анна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии образования ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург, email: a.a.pecherkina@urfu.ru

**Позднякова Оксана Константиновна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», email: oksana\_1970@mail.ru

**Полонский Валентин Михайлович**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», руководитель школы нормативной методологии педагогики, Москва, email: polon7@yandex.ru

**Поляков Виктор Павлович**, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории научной экспертизы проектов и программ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: polvikpal@mail.ru

**Пушкова Наталья Борисовна**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8», Алтайский край, Бийск, email: pushkova@nextmail.ru

**Разина Татьяна Валерьевна**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент, проректор по развитию НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», Москва, email: razinat@mail.ru

**Реан Артур Александрович**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», заведующий кафедрой психологии воспитания и профилактики девиантного поведения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», email: aa.rean@mpgu.su

**Роберт Ирэна Веньяминовна**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, руководитель научной школы «Информатизация образования», заведующая лабораторией научной экспертизы проектов и программ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: rena\_robert@mail.ru; <http://robert-shcool.ru>

**Родичев Николай Федорович**, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва, email: rodichev-nf@ranepa.ru

**Рубцова Надежда Евгеньевна**, доктор психологических наук, доцент, главный специалист Управления координации научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации ФГБУ «Российская академия образования», Москва, email: hope432810@yandex.ru

**Руднев Иван Юрьевич**, кандидат педагогических наук, доцент РАО, заведующий кафедрой методики преподавания изобразительного искусства, доцент кафедры живописи художественно-графического факультета Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», email: rudnev-ivan@yandex.ru

**Савенкова Любовь Григорьевна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Москва, email: lgbloknot@mail.ru

**Саврасова Любовь Викторовна**, учитель физической культуры МБОУ «СОШ № 55», Воронеж, email: lyuba-savrasova@mail.ru

**Сауров Юрий Аркадьевич**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики и методики обучения физике ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», Киров, email: saurov-ya@yandex.ru

**Сахарчук Елена Сергеевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией современных форм и методов воспитания ФГБУ «Российская академия образования», Москва, email: e.sakharchuk2013@yandex.ru

**Свиридова Татьяна Васильевна**, кандидат психологических наук, заведующая лабораторией специальной психологии и коррекционного обучения центра психолого-педагогической помощи в педиатрии ФГАУ «НМИЦ здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, email: tvsviridova@gmail.ru

**Сергеев Игорь Станиславович**, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва, email: sergeev-is@ranepa.ru

**Серигов Владислав Владиславович**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email:

vladislav.cerikoff@yandex.ru

**Сироткин Александр Сергеевич**, педагог дополнительного образования ГБУ ДО ДДТ «Преображенский» Центрального района Санкт-Петербурга, email: alex-kafa@yandex.ru

**Славинская Екатерина Анатольевна**, учитель английского языка МОУ «Средняя школа № 54», Волгоград, email: slavinskaya.ekaterina@bk.ru

**Смолянинова Ольга Георгиевна**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационных технологий обучения и непрерывного образования ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Красноярск, email: smololga@mail.ru

**Собкин Владимир Самуилович**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», Москва, email: sokibn@mail.ru

**Солдатова Галина Уртанбековна**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: soldatova.galina@gmail.com

**Соловьёва Татьяна Александровна**, доктор педагогических наук, директор ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва, email: solovyova@ikp.email

**Сологуб Нина Николаевна**, учитель истории и обществознания МБОУ «Каневская гимназия им. Героя Советского Союза Ю. А. Гагарина» муниципального образования Каневской район Краснодарского края, эксперт ЕГЭ по обществознанию, руководитель районного методического объединения учителей истории и обществознания, email: ninasologub@mail.ru

**Сорина Галина Вениаминовна**, доктор философских наук, профессор кафедры философии языка и коммуникации философского факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», email: gsorina@mail.ru

**Сорокоумова Светлана Николаевна**, доктор психологических наук, профессор, профессор РАО, профессор кафедры военной педагогики и психологии ФГКВУ ВО «Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ»; профессор факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», Москва; профессор кафедры военно-научных исследований ФГКВУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации», email: 4013@bk.ru



**Страхова Мария Михайловна**, учитель немецкого языка МБОУ «СОШ № 55», Воронеж, email: mas6284524@yandex.ru

**Стригин Владимир Леонидович**, начальник отдела мониторинга КГБОУ «Бийский лицей-интернат Алтайского края», email: vl-strigin@yandex.ru

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург, email: e.e.symaniuk@urfu.ru

**Табуева Анна Олеговна**, магистр психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, email: anntabueva@gmail.com

**Тагунова Ирина Августовна**, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, email: Tagunovair@mail.ru

**Тарханова Ирина Юрьевна**, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», email: tarhanova3000@mail.ru

**Тихомирова Татьяна Николаевна**, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, email: tikho@mail.ru

**Тряпичкина Алла Прокофьевна**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, email: triap2006@yandex.ru

**Фасевич Инна Николаевна**, старший методист, учитель МОУ «СШ № 54», Волгоград, email: i-fasevich@yandex.ru

**Фомина Наталья Николаевна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией музыки и изобразительного искусства ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Москва, email: natalyafomina@yandex.ru

**Хамраева Елизавета Александровна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики РКИ и билингвизма Московского педагогического государственного университета, научный руководитель центра билингвального и поликультурного образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, email: elizaveta.

hamraeva@gmail.com

**Ханьчэн Мэй**, кандидат педагогических наук, преподаватель Нанкинского государственного университета, КНР, email: 101005136@seu.edu.cn

**Харченко Светлана Владимировна**, учитель истории и обществознания МБУ «Каневская гимназия им. Героя Советского Союза Ю. А. Гагарина» муниципального образования Каневской район Краснодарского края, email: svetlan-kharchenk@vandex.ru

**Хачаняц Стелла Бенуаровна**, педагог АНО «Центр развития и поддержки музыкального творчества», Москва, email: Ss432810@yandex.ru

**Хворостов Дмитрий Анатольевич**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дизайна ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», профессор кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», email: aqua\_storm@mail.ru

**Хеннер Евгений Карлович**, член-корреспондент РАО, доктор физико-математических наук, профессор, профессор кафедры информационных технологий ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», email: ehenner@psu.ru

**Хуторской Андрей Викторович**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, директор Некоммерческого научно-образовательного частного учреждения «Институт образования человека», Москва, email: andreymkh@mail.ru

**Царева Наталья Юрьевна**, доцент, профессор факультета русского языка Института иностранных языков Шэньсийского педагогического университета, КНР, Сиань, email: gct-tsareva@yandex.ru

**Цибизова Татьяна Юрьевна**, доктор педагогических наук, доцент, начальник Управления образовательных технологий, заведующая кафедрой «Педагогика и цифровые образовательные технологии» ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», email: mumc@bmstu.ru

**Шадриков Владимир Дмитриевич**, академик РАО, доктор психологических наук, профессор-исследователь Департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, email: shadrikov@hse.ru

**Шайденко Надежда Анатольевна**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая центром стратегиче-

ского планирования развития образования, экспертизы и научного консультирования ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», email: nashaidenko@gmail.com

**Шакурова Марина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», email: shakurova@mail.ru

**Шамсиева Гульнур Радиковна**, учитель физики и информатики высшей квалификационной категории, МБОУ «Лянторская СОШ № 6», ХМАО — Югра, Сургутский район, email: shamsieva77@list.ru

**Шевелев Александр Николаевич**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», email: san0966@mail.ru

**Шевченко Анастасия Анатольевна**, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, МБОУ «Лянторская СОШ № 6», ХМАО–Югра, Сургутский район, email: topas1811@mail.ru

**Шмелькова Лариса Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент, член Научного совета по проблемам экологического образования РАО, заместитель директора образовательного центра ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Москва, email: lvshmelkova63@mail.ru

**Шмонин Дмитрий Викторович**, доктор философских наук, профессор, проректор Общецерковной аспирантуры и докторантуры имени святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, председатель экспертного совета ВАК при Минобрнауки по теологии, Москва, email: dmitry.shmonin@gmail.com



**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ  
В СФЕРЕ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ:  
МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,  
6-7 ДЕКАБРЯ 2021 ГОДА**

*Под общей редакцией О. Ю. Васильевой*

Объем 35,5 усл.п.л.,  
Формат 60x90/16 Гарнитура Minion Pro  
Электронное издание

Российская академия образования  
119121, Москва, ул.Погодинская, дом 8

Подписано в печать  
Отпечатано в типографии

ISBN 978-5-6048497-0-5

ISBN 978-5-6048497-0-5



9 785604 849705