

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ (ЕЕИА-2023)**

Сборник научных трудов



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО
В ИНФОРМАЦИОННУЮ
ЭПОХУ
(ЕЕИА-2023)**

**Сборник
научных трудов**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



**Международная научно-практическая конференция
«Образовательное пространство
в информационную эпоху»**

**2023 International conference
“Education Environment for the Information Age”
(EEIA-2023)**

6–7 июня 2023 г.

Сборник научных трудов

Москва
2023

УДК 37.012.7
ББК 74.200

Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» (2023 International conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA– 2023)). 6-7 июня 2023 г.: сборник научных трудов / под ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 708 с.

ISBN 978-5-6050555-7-0

В сборнике научных трудов содержатся материалы Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (2023 International conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA–2023)), посвященной обмену опытом по актуальным проблемам современного образования. Научные исследования, представленные на конференции, раскрывают методологические проблемы педагогики в контексте использования информационных технологий в образовательном процессе, в числе которых формирование единого образовательного в современную эпоху, актуальные проблемы начального образования, развитие социально-гуманитарного образования, особенности инженерно-технологического образования, современные исследования в образовании.

Сборник адресован представителям научного педагогического сообщества, аспирантам, докторантам, педагогам, руководителям образовательных организаций.

Выпускающий редактор: *Ю. Г. Куровская*
Верстка: *О. Л. Смиркина*

ISBN 978-5-6050555-7-0

УДК 37.012.7
ББК 74.200

© ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ О КОНФЕРЕНЦИИ	12
ПРОГРАММА КОНФЕРЕНЦИИ	16
РАЗДЕЛ 1. ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	22
<i>Иванова С. В.</i> Современная школа: ее время, пространство, условия	22
<i>Суханова Т. В.</i> Вариативность учебных планов в профильных классах	28
<i>Бердигожина З. Ш.</i> Информационные и музейные технологии при преподавании истории (из опыта работы).....	33
<i>Осмоловская И. М.</i> Мониторинг внедрения федеральной основной общеобразовательной программы в условиях единого образовательного пространства	37
<i>Степанов П. В., Степанова И. В.</i> Педагог воспитывающий: из университета в реальность школьной жизни	45
РАЗДЕЛ 2. КРУГЛЫЙ СТОЛ «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»	51
<i>Александрова С. Э.</i> Использование разных видов чтения для формирования функциональной читательской грамотности младших школьников.....	51
<i>Артюхова И. С.</i> Формирование безопасного поведения младших школьников в сети «интернет» в курсе предмета «окружающий мир»: реализация ФГОС НОО	61
<i>Гин С. И.</i> Использование технологии многомерного чтения для формирования функциональной грамотности младших школьников.....	68
<i>Звягин К. А., Козлова И. Г., Махмутова Л. Г.</i> Конструирование методической системы реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения	73
<i>Кузнецова М. И.</i> Потенциал уроков русского языка в формировании функциональной грамотности младших школьников	78

<i>Молокова А. В.</i> Методическое лидерство в начальной школе: от стратегических приоритетов к практической реализации	83
<i>Петрашко О. О.</i> Исследование элементов народности в языке сказки «Конек-горбунок» (текстовая деятельность обучающихся).....	90
<i>Пшеницына Н. А.</i> Приобщение детей к художественной природе мультфильма как одна из задач педагогики искусства в начальной школе	98
<i>Раицкая Г. В.</i> Проявление показателей оценки проектирования детских действий младших школьников	108
<i>Романова В. Ю.</i> Развитие умений и навыков диалогической речи у младших школьников	116
<i>Рыдзе О. А.</i> Развитие самостоятельности младшего школьника средствами метапредметного содержания обучения	126
<i>Саввина М. П.</i> Проектирование и создание цифрового образовательного контента педагогами ДОО.....	131
<i>Соснина Е. Г.</i> Обучение младших школьников планированию, контролю и самоконтролю в процессе работы в парах.....	137
<i>Стинчук П. С.</i> Работа над мотивацией при формировании читательской деятельности младшего школьника	142
<i>Щетинская В. А.</i> Образ города в классическом учебнике XX века.....	146
<i>Янковская Т. В.</i> Учет возрастных особенностей при развитии познавательных учебных действий младших школьников.....	156
РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	163
<i>Алексеева Л. Л.</i> Идеи К. Д. Ушинского в контексте современного социально-гуманитарного образования	163

<i>Аристова М. А.</i> Особенности преподавания литературы в старших классах гуманитарного профиля в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования	173
<i>Балицкая И. В.</i> Формирование национальной идентичности в контексте школьного учебного плана (опыт Гонконга)	182
<i>Беляев Г. Ю.</i> Российское воспитание как общественное явление в зеркале современной геополитики, общественной и государственной безопасности.....	190
<i>Блинов Г. Н.</i> Цифровая трансформация образования в усложняющемся мире: ставка на смыслообразующую деятельность	203
<i>Бортнюк О. А.</i> Философские аспекты современного гуманитарного образования	206
<i>Боякова Е. В.</i> Современные информационные технологии в подготовке педагогов дошкольного образования	213
<i>Гороховская Н. А.</i> Развитие социальной компетентности у будущих IT-специалистов	218
<i>Комаровский Ю. П.</i> Подготовка будущих офицеров к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими	224
<i>Красильников И. М.</i> Содержание обучения школьников аранжировке музыки для клавишного синтезатора в учреждениях дополнительного образования	234
<i>Лабыгина А. В.</i> Отечественные философы и педагоги XIX – начала XX вв. о гражданско-патриотическом воспитании	241
<i>Новак Н. Г.</i> Образ кризисной ситуации глазами студентов	248
<i>Пустовойтов В. Н.</i> Эффективная социализация личности в условиях цифровой трансформации общества: ценностный аспект	254

Радомская О. И.

Особенности оценки уровня культурологической безопасности обучающихся в информационно-образовательном пространстве школы 261

Рыбина О. С., Мосесова К. А., Белов В. В.

Интеграция сквозных технологий в дистанционные занятия английского языка в колледже 266

Савенкова Л. Г.

Гуманитаризация образования и искусство – условие культурологической безопасности российских школьников 272

Севрюкова Н. В.

Обеспечение культурологической безопасности обучающихся средствами народного традиционного прикладного искусства 279

Соколова Т. П.

Возможности информационно-образовательной среды цифрового университета в формировании компетенций эксперта-фоноскописта 285

Цаликов К. В.

Интерактивная экскурсия как технология развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей младшего школьного возраста 292

Черевко М. А.

Профессиональная социализация студентов социономических профессий в современных условиях 297

Шамчикова В. М.

Актуальные технологии изучения литературы в рамках профильного (гуманитарного) обучения старшеклассников 303

Шустова И. Ю.

Ориентиры будущего педагога в выборе методов и форм воспитания 310

РАЗДЕЛ 4. ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ 320

Алексеева Е. Е.

Вклад математического образования в формирование надпрофессиональных навыков профессий будущего инженерно-технологического профиля 320

Бельшев А. Ю.

Применение образовательной робототехники на уроках физики 332

Жмайло М. В.

Вопросы формирования цифровой информационной среды для обеспечения практико-ориентированной дуальной модели подготовки выпускников университетов 339

Лобанов А. А., Лобанова Т. Ю.

Электронная карта урока - современный управленческий инструмент информационной системы образовательной организации 346

РАЗДЕЛ 5. СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ..... 354

Алдошина М. И.

Проблемы и перспективы влияния информационных технологий на педагогическое образование в университете..... 354

Андрианова Р. А.

Проблема киберагрессии в образовательной среде 359

Артамонова С. Г.

Формирование профессионально-личностной компетентности педагога в условиях цифровой трансформации дополнительного образования детей ... 365

Богуславский М. В.

Трактовка взаимоотношения традиций и инноваций в сфере образования в современных историко-педагогических исследованиях 372

Борисов Б. Ю.

Формирование единства образовательного пространства в приграничном регионе (на примере Псковской области)..... 380

Вашукова И. С.

Педагогическое просвещение родителей в информационную эпоху 385

Гальчук О. В.

Театральное искусство в литературно-художественной картине мира детей и подростков: педагогический аспект 393

Герасенкова К. А.

Современные тенденции в сфере повышения квалификации педагогов высших учебных заведений на примере США, Великобритании и Финляндии 400

Глухов А. П.

Экосистемная модель формирования цифровой грамотности школьников 406

Громова Л. А., Пичугин С. С.

Информационно-образовательная среда школы и функциональная грамотность учителя..... 415

<i>Гулов А. П.</i> Предметные олимпиады по иностранным языкам: методические рекомендации к отбору содержания заданий	422
<i>Добровольская Е. Ф.</i> Условия формирования социального опыта у подростков	429
<i>Долгая О. И.</i> Включение междисциплинарного содержания общего образования в учебный процесс: зарубежный опыт	435
<i>Емельянова И. Е., Сыченко И. А.</i> Философско-математическое осмысление концепции антихрупкого образования	441
<i>Заиченко Н. А., Хурда Д. П.</i> Цифра vs цифра в школе	447
<i>Захарова И. В., Масленникова Е. С.</i> Цифровизация в управлении педагогическим процессом дошкольной образовательной организации	458
<i>Ильина О. И.</i> Повышение квалификации педагогов в университетах Франции в контексте цифровизации образования	463
<i>Колоскова Г. А.</i> Современные цифровые инструменты для организации дистанционного обучения	471
<i>Корнеенко Т. Н.</i> Аспекты толкования понятия «образовательное пространство» с точки зрения междисциплинарности	475
<i>Кочетков М. В., Балтабаев С. А.</i> Предпосылки развития онлайн-медиации на постсоветском пространстве на примере Казахстана	480
<i>Куликов С. Б.</i> Индийский опыт развития дистанционного образования и условия его реализации в России	486
<i>Купавцев Т. С.</i> Педагогическая поддержка образования личности в информационную эпоху	496

<i>Куровская Ю. Г.</i> Педагог в контексте школьной реформы 1984 года (на материале советских периодических изданий).....	502
<i>Лемешко Т. Б.</i> Информационно-образовательная среда аграрного университета в условиях цифровой трансформации образования.....	507
<i>Ли Тянь</i> Инновационные подходы к процессу информатизации педагогического образования на местном уровне.....	516
<i>Лю Цяофан</i> Цифровая трансформация как тренд развития высшего образования в КНР...	519
<i>Мансурова С. Е.</i> Повышение квалификации педагогов: из опыта реализации технологии асинхронного обучения	523
<i>Мишурова О. И.</i> Развитие социокультурного компонента в обучении активному владению профессиональным иностранным языком студентов-юристов.....	528
<i>Морозова В. В., Савельева М. А.</i> Развитие мыслительной активности при изучении иностранных языков	535
<i>Мухаметзянов И. Ш.</i> Информационная нагрузка, информационная перегрузка, избегание информации и их влияние на здоровье обучающихся в условиях цифровой образовательной среды	539
<i>Назарова В. В.</i> О некоторых аспектах научно-педагогического исследования.....	546
<i>Неборский Е. В.</i> Развитие информационно-образовательной среды в рамках экосистемной теории	554
<i>Ни Цзюнься</i> Эффективный способ повышения гуманитарной грамотности обучающихся – лингвострановедение	559
<i>Осмоловский Р. В.</i> Возможности информационно-коммуникационных технологий в индивидуализации обучения школьников.....	564

<i>Перевозный А. В.</i> Информационно-образовательная среда современного университета: возможности, вызовы, решения.....	570
<i>Преснухина И. А., Клименко И. Л., Любимова Т. Д.</i> Обзор современных тенденций в сфере профессионального образования.....	579
<i>Проскурнич О. Д., Зимаева Я. М., Машкова А. О.</i> Изучение иноязычной профессиональной терминологии на базе сервиса Quizlet студентами направления «Стоматология»	588
<i>Рихтер Н. П.</i> Церковное пение как элемент школьного образования в трудах отечественных педагогов второй половины XIX – начала XX вв. и современная информационно-образовательная среда	597
<i>Селиванова Н. Л.</i> Подготовка будущих педагогов к классному руководству в условиях школьной цифровой среды.....	601
<i>Сериков В. В.</i> Методологическая экспертиза педагогического исследования	608
<i>Спиридонова Ю. С.</i> Содержание цифровой грамотности будущих педагогов.....	618
<i>Стукалова А. С.</i> Коллаборативные технологии в лабораторном физическом практикуме студентов медицинского вуза	623
<i>Сухин И. Г.</i> Формирование компетенций XXI века средствами междисциплинарного содержания общего образования за рубежом	631
<i>Тарасова А. С.</i> Проблемно-ориентированный подход при реализации междисциплинарных программ, учебных блоков, курсов как средство развития навыков XXI века.....	638
<i>Трубина И. И., Бешенков С. А., Шутикова М. И.</i> Цифровая образовательная среда в контексте вызовов цифрового социума.....	645
<i>Трушкина Е. С.</i> Анализ качества образовательной среды университета.....	652

<i>Турлакова О. Е.</i> Образовательные технологии обучения студентов внутрикомандному взаимодействию.....	660
<i>Федюковский А. А.</i> К проблеме формирования информационной грамотности студента современного российского вуза.....	670
<i>Хаади Т. А.</i> Роль Казанского университета в развитии педагогической культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья в XIX в.....	674
<i>Шавалеева Г. М.</i> Формирование компетенции проектирования урока у будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования	683
<i>Цзян Гуаньнань, Сун Ли</i> Технология больших данных как катализатор модернизации высшего образования.....	692
НАШИ АВТОРЫ.....	697

ОБЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ О КОНФЕРЕНЦИИ

6–7 июня 2023 года в Институте состоялась международная конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху», которая проводится в Институте стратегии развития образования уже восьмой год.

Мероприятие было организовано как экспертная площадка для обсуждения и обмена опытом по насущным проблемам современного образовательного пространства.

В конференции приняли участие представители научных и образовательных организаций, органов управления образованием различных уровней; аспиранты, докторанты.

Главным событием конференции стало проведенное 6 июня 2023 года пленарное заседание, модератором которого выступила научный руководитель Института, главный ученый секретарь президиума РАО, заведующий кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию, академик РАО, доктор философских наук, профессор Светлана Вениаминовна Иванова.

Открывая конференцию, Светлана Вениаминовна Иванова отметила высокий статус мероприятия, его несомненную значимость для науки и образования страны, широкую географию участников и озвучила приветственный адрес от президента Российской академии образования, академика РАО, доктора исторических наук Ольги Юрьевны Васильевой. В нем О. Ю. Васильева подчеркнула важность того, что «в Институте сохраняется и развивается тесная связь науки с педагогической практикой. Обмен опытом по актуальным проблемам современного образования охватывает широкий спектр вопросов, таких как взаимосвязь формирования информационно-образовательного пространства и коммуникативных процессов; методологические проблемы педагогики на различных уровнях в контексте использования информационных технологий в образовательном процессе. Важно отметить, что процессы трансформации современного образования находят воплощение в научных исследованиях, которые проводят сотрудники Института стратегии развития образования и участники конференции».

В рамках пленарного заседания Пардаева Мехринисо Донияровна, доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, и.о. ректора Национального исследовательского института профессионального развития и обучения новым методикам педагогов имени А. Авлони (г. Ташкент, Республика Узбекистан), выступила с докладом «Цифровое образование: вчера и сегодня». В сообщении Мэй Ханьчэн, кандидата педагогических наук, директора филиала Юго-восточного университета (г. Сучжоу, КНР), вниманию слушателей были представлены традиции и перспективы развития культурно-образовательного пространства Китая и России. Бердигожина Зухра Шихиевна, учитель истории I (продвинутого) уровня, Лауреат Пушкинской премии, руководитель Музея боевой и трудовой славы КГУ ОШ 32 (г. Алматы, Республика Казахстан), рассказала об опыте применения информационных и музейных технологий при преподавании истории. В докладе И Линюнь, доктора педагогических наук, профессора Национального института

педагогических исследований Китая, главного начальника Института исследования развития педагогов Национального института педагогических исследований Китая (г. Пекин, КНР), были раскрыты особенности развития педагогического образования в Китае. Мухамедханова Алмагуль Кенесхановна, кандидат исторических наук, главный научный сотрудник Национальной академии образования (г. Астана, Республика Казахстан), представила междисциплинарный подход при подготовке современного педагога.

О научных исследованиях в педагогике рассказали сотрудники Института стратегии развития образования.

Иванова Светлана Вениаминовна, научный руководитель Института, главный ученый секретарь президиума РАО, заведующий кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию, академик РАО, доктор философских наук, профессор, выступила с докладом «Современная школа: время, пространство и условия». Суханова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, директор Института, в своем выступлении охарактеризовала вариативность учебных планов в профильных классах. Елкина Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, начальник управления научно-организационной деятельности Института, посвятила свой доклад развитию идей педагогической антропологии. Осмоловская Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией дидактики общего и профессионального образования Института, в своем сообщении осветила мониторинг внедрения Федеральной основной общеобразовательной программы в условиях единого образовательного пространства.

Логвинова Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления научно-образовательной деятельности Института, рассказала о готовности старшеклассников к диалогу о традиционных российских ценностях. Тагунова Ирина Августовна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией сравнительного образования и истории педагогики Института, представила концептуальные подходы к формированию междисциплинарного содержания образования за рубежом. Ускова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник управления научно-исследовательской деятельности, ученый секретарь Института, выступила с сообщением «Настольная книга директора школы - новый формат поддержки управленческих кадров в области образования». Степанов Павел Валентинович, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией развития личности в системе образования Института, представил вниманию слушателей доклад «Педагог воспитывающий: из университета в школьную жизнь».

Виноградова Наталья Федоровна, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующая лабораторией начального общего образования Института, выступила с докладом «Учебная коммуникация: ожидания и реальность». Критарова Жанна Николаевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования Института, рассказала о концептуальных подходах к формированию планируемых результатов по литературе на профильном уровне. Выступление Лобанова Ильи Анатольевича,

кандидата педагогических наук, заведующего лабораторией социально-гуманитарного общего образования Института, было посвящено формам исторического просвещения в условиях современных вызовов. Соколова Олеся Сергеевна, начальник управления разработки образовательного контента Института, в своем докладе представила портал «Единое содержание общего образования».

Во второй день конференции - 7 июня 2023 года - продолжением насыщенной программы стала работа четырех секций, на которых были всесторонне раскрыты особенности развития современного образования:

На секции 1, проходившей в формате круглого стола «Современные проблемы начального общего образования», были обсуждены актуальные вопросы начального общего образования в условиях обновления содержания образования. Модератором секции выступила Виноградова Наталья Федоровна, заслуженный деятель науки Российской Федерации, член-корреспондент Российской академии образования, профессор, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией начального общего образования Института. В живом общении с коллегами обсуждались самые разные проблемы: формирование различных аспектов функциональной грамотности у обучающихся, подходы к оценке и оцениванию результатов обучения, развитие самостоятельности младшего школьника средствами метапредметного содержания обучения и многие другие.

В рамках секции 2 «Социально-гуманитарное образование в современных условиях» был обсужден широкий круг вопросов, посвященных основным направлениям развития социально-гуманитарного образования и повышения его качества. Модераторами выступили Добротина Ирина Нургаиновна, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией филологического общего образования Института, и Лобанов Илья Анатольевич, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией социально-гуманитарного общего образования Института. На секции рассматривали различные аспекты современного гуманитарного образования: философские, педагогические, социальные, участники обсуждали роль информационно-коммуникационных технологий в преподавании предметов гуманитарного цикла.

Секция 3 «Инженерно-технологическое образование в современную эпоху» была посвящена разным аспектам инженерно-технологического образования и особенностям его внедрения в школьную практику. Модераторами выступили: Роберт Ирэна Веняминовна, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией информатики и информатизации образования Института; Рослова Лариса Олеговна, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией математического общего образования Института; Паршутина Людмила Алексеевна, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией профильного образования Института. Под руководством модераторов участники обсудили самые актуальные подходы к подготовке нового поколения будущих инженеров, много говорили и о подготовке педагогов и преподавателей с точки зрения инженерно-технической профессиональной ориентации.

На секции 4 «Современные исследования в образовании» обсуждались ключевые тенденции научно-педагогических исследований. Большой интерес у слушателей вызвали вопросы, связанные с трактовкой взаимоотношения традиций и инноваций в сфере образования в современных историко-педагогических исследованиях, с контрольно-оценочной деятельностью в условиях цифровой трансформации образования, с проектом федеральной исследовательской магистратуры в контексте современного этапа трансформации общего и педагогического образования, с аксиологическим подходом к воспитанию и развитию личности в условиях поликультурного образовательного пространства России.

Несомненно, важными были обсуждавшиеся на секции вопросы, посвященные организационным аспектам реализации междисциплинарного содержания общего образования за рубежом, смешанному обучению русскому языку в китайском вузе на примере курса «Грамматика», использованию технологий искусственного интеллекта в образовании, образовательной миграции в контексте цифровизации, развитию информационно-образовательной среды университета в рамках экосистемной теории и многие другие.

Модераторами секции выступили: Тагунова Ирина Августовна, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией сравнительного образования и истории педагогики Института; Богуславский Михаил Викторович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института; Сериков Владислав Владиславович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования Института; Долгая Оксана Игоревна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института; Победоносцева Мария Георгиевна, кандидат педагогических наук, начальник управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации Института.

Конференция, посвященная актуальным проблемам современного образования, стала значимым событием для научно-педагогического сообщества России и других стран. Среди участников конференции были представители большинства регионов нашей страны, а также зарубежных стран, таких как: Республика Беларусь, Республика Казахстан, Китайская Народная Республика, Республика Узбекистан, Республика Молдова, Приднестровская Молдавская Республика. Во всех мероприятиях конференции активное участие приняли научные сотрудники и аспиранты Института стратегии развития образования.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ «ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Международная научно-практическая конференция

**«ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ИНФОРМАЦИОННУЮ
ЭПОХУ» 2023 INTERNATIONAL CONFERENCE «EDUCATION
ENVIRONMENT FOR THE INFORMATION AGE» (EEIA-2023)**

ПРОГРАММА КОНФЕРЕНЦИИ

6 ИЮНЯ 2023 Г.

11.00–16.00 ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Модератор:

Иванова Светлана Вениаминовна, научный руководитель Института стратегии развития образования, главный ученый секретарь президиума РАО, заведующий кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию, академик РАО, д-р философских наук, профессор

Регламент выступлений: 12–15 минут

Открытие конференции (С. В. Иванова)

Приветствия

ВЫСТУПЛЕНИЯ

Цифровое образование: вчера и сегодня

Пардаева Мехринисо Донияровна, доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, и.о. ректора, доцент, Национальный исследовательский институт профессионального развития и обучения педагогов новым методикам имени А. Авлони, Ташкент (Республика Узбекистан)

Развитие культурно-образовательного пространства Китая и России: традиции и перспективы

Мэй Ханьчэн, кандидат педагогических наук, Юго-восточный университет, директор филиала, г. Сучжоу (Китайская Народная Республика)

Информационные и музейные технологии при преподавании истории (из опыта работы)

Бердигожина Зухра Шихиевна, учитель истории I (продвинутого) уровня, Лауреат Пушкинской премии, руководитель Музея боевой и трудовой славы КГУ ОШ 32 г. Алматы (Республика Казахстан)

Развитие педагогического образования в Китае

И Линюнь, доктор педагогических наук, профессор, Национальный институт педагогических исследований Китая, Главный начальник Института исследования развития педагогов Национального института педагогических исследований Китая, г. Пекин (Китайская Народная Республика)

Междисциплинарный подход при подготовке современного педагога

Мухамедханова Алмагуль Кенесхановна, кандидат исторических наук, главный научный сотрудник Национальной академии образования, г. Астана (Республика Казахстан)

Современная школа: время, пространство и условия

Иванова Светлана Вениаминовна, научный руководитель Института стратегии развития образования, главный ученый секретарь президиума РАО, заведующий кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию, академик РАО, д-р философских наук, профессор, г. Москва

Вариативность учебных планов в профильных классах

Суханова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, директор Института стратегии развития образования, г. Москва

Развитие идей педагогической антропологии

Елкина Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, начальник управления научно-организационной деятельности Института стратегии развития образования, г. Москва

Мониторинг внедрения Федеральной основной общеобразовательной программы в условиях единого образовательного пространства

Осмоловская Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией дидактики общего и профессионального образования Института стратегии развития образования, г. Москва

Готовность старшеклассников к диалогу о традиционных российских ценностях

Логвинова Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления научно-образовательной деятельности Института стратегии развития образования, г. Москва

Концептуальные подходы к формированию междисциплинарного содержания образования за рубежом

Тагунова Ирина Августовна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования, г. Москва

Настольная книга директора школы - новый формат поддержки управленческих кадров в области образования

Ускова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник управления научно-исследовательской деятельности, ученый секретарь Института стратегии развития образования, г. Москва

Педагог воспитывающий: из университета в школьную жизнь

Степанов Павел Валентинович, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией развития личности в системе образования Института стратегии развития образования, г. Москва

Учебная коммуникация: ожидания и реальность

Виноградова Наталья Федоровна, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующая лабораторией начального общего образования Института стратегии развития образования, г. Москва

Концептуальные подходы к формированию планируемых результатов по литературе на профильном уровне

Критарова Жанна Николаевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования, г. Москва

Формы исторического просвещения в условиях современных вызовов

Лобанов Илья Анатольевич, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией социально-гуманитарного общего образования Института стратегии развития образования, г. Москва

Портал «Единое содержание общего образования»

Соколова Олеся Сергеевна, начальник управления разработки образовательного контента Института стратегии развития образования, г. Москва

7 ИЮНЯ

11.00–16.30 РАБОТА СЕКЦИЙ

Секция 1. КРУГЛЫЙ СТОЛ «Современные проблемы начального общего образования»***Модератор:***

Виноградова Наталья Федоровна, заслуженный деятель науки Российской Федерации, член-корреспондент Российской академии образования, профессор, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией начального общего образования Института стратегии развития образования

Секция 2. «Социально-гуманитарное образование в современных условиях»***Модераторы:***

Добротина Ирина Нургаиновна, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией филологического общего образования Института стратегии развития образования

Лобанов Илья Анатольевич, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией социально-гуманитарного общего образования Института стратегии развития образования

Секция 3. «Инженерно-технологическое образование в современную эпоху»***Модераторы:***

Роберт Ирэна Веняминовна, академик РАО, д-р педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией информатики и информатизации образования Института стратегии развития образования

Рослова Лариса Олеговна, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией математического общего образования Института стратегии развития образования

Паршутина Людмила Алексеевна, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией профильного образования Института стратегии развития образования

Секция 4. «Современные исследования в образовании»***Модераторы:***

Тагунова Ирина Августовна, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования

Богуславский Михаил Викторович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования

Сериков Владислав Владиславович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования Института стратегии развития образования

Долгая Оксана Игоревна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования

Победоносцева Мария Георгиевна, кандидат педагогических наук, начальник управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации Института стратегии развития образования

РАЗДЕЛ 1. ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 37.01

**СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА:
ЕЕ ВРЕМЯ, ПРОСТРАНСТВО, УСЛОВИЯ**

Светлана Вениаминовна Иванова,
академик РАО, доктор философских наук, профессор,
научный руководитель, заведующий кафедрой ЮНЕСКО
по глобальному образованию,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»;
главный ученый секретарь президиума РАО,
ФГБУ «Российская академия образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: isv2005@list.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности функционирования и развития российской школы, которые рассматриваются автором в тесной взаимосвязи с требованиями современной эпохи. Представлены ключевые характеристики образовательного пространства школы в разрезе времени, в котором мы живем. На основе этого сформулированы три важнейшие задачи, стоящие перед отечественным образованием: обеспечение единства образовательного пространства, формирование ценностей на основе традиций и культурного кода граждан России, предупреждение рисков и угроз информационной эпохи.

Ключевые слова: образование, единое образовательное пространство, информационная эпоха, постмодернизм, школа

Современная школа существует, живет и развивается, используя достижения современной эпохи, но в то же время и преодолевая трудности современного мира – мира, полного рисков, вызовов и неопределенности. Системе общего образования в целом и каждой конкретной школе в отдельности нужно уметь реализовывать поставленные задачи государственной образовательной политики, учитывать сложившиеся обстоятельства, позитивные условия и угрозы. Это осуществляется при поддержке органов управления образованием различных уровней, представителей педагогической науки, но подчас и самостоятельно, в специфических условиях работы школы, которые могут быть очень различными в разных регионах нашей необъятной Родины.

В сложившихся обстоятельствах мы сталкиваемся со сложными геополитическими, социокультурными и экономическими условиями, условиями вызовов и глобальных рисков, угрозами человечности и самому существованию цивилизации, опасностями смены культурно-цивилизационных

ценностей народов и государств на ценности потребления, рынка в угоду интересам транснациональных корпораций. Поговорим о некоторых самых существенных проблемах, охарактеризуем эпоху, время, в котором живет современная школа.

Пространство и время современной школы

Формирование и развитие единого образовательного пространства – задача, поставленная не сегодня. В Федеральном законе ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», принятом в 2012 году, среди других принципов обозначен принцип «единства образовательного пространства» [5]. Однако практически в течение десяти лет руководство субъектов Российской Федерации и управленцы школ мало обращали внимания на этот принцип. Об этом говорят проведенные исследования [2]. К сожалению, наступило время и обстоятельства, которые заставляют нас всех, работающих в системе образования, осмыслить этот принцип и приступить к его реализации на местах. Как можно заметить, на федеральном уровне внимание к этому принципу проявляется постоянно, условия для его реализации создаются.

Когда мы начинаем вести разговор о пространстве, то неминуемо встает вопрос о времени. Пространство и время – не отделимые друг от друга философские категории. Давайте посмотрим, в какое время мы живем. И определим его не в понятиях сложное, быстро меняющееся, тревожное, полное неопределенностей и т.п., а в научных определениях, давая не оценки, а характеристики.

Как называют наше время ученые (философы, социологи, экономисты, политологи)? Причин знать о нашем времени множество, и из них главная лежит на поверхности – не зная времени, невозможно понять, как в нем жить, руководить и – тем более! – учить детей. Как оценить и принять к исполнению те нормативные акты, которые иногда не сразу понятны и кажутся излишней нагрузкой? Как воспитывать будущее поколение, не зная, какие выборы заставляет делать эпоха сегодня, не умея прогнозировать?

Какова она **наша эпоха, наше время**? Перечислим и кратко обозначим его характеристики. Наше время исследователи характеризуют по-разному, мы остановимся на ключевых характеристиках.

Постиндустриальное общество развивается в течение последних ста лет, однако множество пересекающихся черт и продолжающихся взаимодействий с приметами индустриального общества позволяет отметить, что ученые заговорили о нем в начале XX века, а обнаружить его черты в чистом виде не представляется возможным до сих пор. Постиндустриальное общество ученые определяют как третий этап технологического развития общества после аграрного и индустриального. Технологические уклады не меняются в одночасье, но много новых черт, присущих постиндустриальной эпохе, мы можем видеть на примере собственной жизни: повышение качества жизни; высокие требования к уровню и качеству образования; развитие высоких технологий; экономика, основанная на знаниях; повышение производительности труда; рост труда в сфере услуг и уменьшение в сфере производства за счет производительности труда и технологий; индустрия

знаний, вследствие чего основной единицей становится университет как структура, создающая и распространяющая знания.

Четвертая промышленная революция – это одна из последних характеристик нашего времени, второе название - Индустрия 4.0. Многие характеристики сходны с характеристиками постиндустриального общества в части изменения структуры и видов труда, требований к качеству жизни и качеству образования, но все это переходит на жесткий, конкурентный уровень: конкуренция людей на рынке труда, конкуренция технологий, исчезновение старых профессий и появление новых, конкуренция человеческого труда с техникой и мн. др. Все невозможно перечислить, одно надо сказать с полной определенностью: жизнь изменяется на наших глазах и в скором времени изменится до неузнаваемости, причиной тому новые технологии: большие данные, интернет вещей, беспилотные аппараты, виртуальная реальность, роботы, нанотехнологии, нейронауки, блокчейн, искусственный интеллект и т.п. Мир становится прозрачным, все подлежит контролю, информационный поток нарастает, остро встают вопросы информационной безопасности в разных аспектах. Для человека мир индивидуализируется, однако общество поляризуется. Прогноз исследователей заключается в ожидании общественных катаклизмов, связанных с резкими изменениями в жизни людей, что, собственно, мы и наблюдаем в современных условиях.

Не стоит удивляться, что не названы цифровая трансформация, информационная эпоха, цифровизация, – это элементы, включенные в общую характеристику эпохи четвертой промышленной революции.

Важнейшими характеристиками нашей эпохи стали технологическая экспансия, Интернет, массовый уход от подлинности и реальности в совершенно новый формат – виртуальную «реальность». Мы сегодня воочию наблюдаем глубокое погружение в виртуальный мир детей и молодежи. «Цифровые аборигены» («digital native») – новое поколение, глубоко погруженное в ирреальный (виртуальный, цифровой) мир. Бытие человека в виртуальном пространстве стало нередко определять и его жизненный уклад, и качество его жизни в пространстве реальном, а это означает смену его жизненных принципов и ориентиров.

«Сопоставим самоосознание себя таким молодым человеком, который глубоко вовлечен в «тик-ток-мир», с осмыслением человека» [1] Жан-Жаком Руссо: «прекрасное и величественное зрелище являет собой человек, выходящий из небытия собственными усилиями, светом разума рассеивающий мрак, возвышающийся над самим собой, устремившийся духом в небеса, с быстротою солнечного луча обегаящий мыслью огромные пространства вселенной и, что еще величественнее и труднее, углубляющийся в самого себя, чтобы изучить человека и познать его природу, его обязанности и назначение» [4].

«Гаджет отучает думать, искать ответы на жизненно важные вопросы (проще найти ответ в Википедии), манипулирует, дезинформирует, подменяет настоящую жизнь виртуальной реальностью. Ученые и практики во всех жизненно важных сферах (особенно в образовании) задумываются над этой

проблемой» [1]. Об этом говорит исследование Т. Николса «Смерть экспертизы: как интернет убивает научные знания» [3].

Исследователи задумываются не только о прекрасном будущем мира технологических достижений, но и об опасностях и рисках этого мира. Особое внимание в школе важно обратить на информационную безопасность школьников, что связано с физическим, соматическим, психическим, нравственным здоровьем детей и подростков. Важно меньше вовлекать школьников в использование информационных ресурсов, отвлекать их от электронных игр, не стремиться вносить в несчетном количестве в образовательный процесс электронные игротехники, а уберечь от игромании. Важно вернуться к общению, к диалогу как основному методу работы в образовательной организации.

Эпоха постмодерна, которую философы называют «духом времени», имеет своим началом 1960-1970-е гг., хотя термины «постмодерн» и «постмодернизм» появились примерно с 1917 г. Эти термины определяют то, что происходит после модерна, и определения касаются многого, не только общества и личности, но и развития наук, технологий, культуры. По сути – всего, что создано и создается человечеством. Постмодернизм представляет собой множество разных течений, которые нередко противоречат друг другу, но есть некоторые общие черты. Постмодерн характеризуется:

переосмыслением того, что было ранее;

восприятием мира как хаоса;

утратой веры в прогресс и всемогущество разума: вера в разум сменилась интерпретацией;

стремлением к деконструкции взамен системности;

сменой европоцентризма на полицентризм;

отрицанием достоверности и объективности, то есть все идеалы объявляются беспочвенными, противоречивыми и неспособными к самоосуществлению;

трактовкой мира как текста, на основе чего возникает сомнение в свободе личности, которая формируется не сама по себе, а на основе суммы тех или иных текстов, символических знаков;

потерей личностью уникальных качеств, субъектности, превращением личности в объект виртуального мира и мира потребления;

и в конечном счете - крахом идеологий, концепций, критикой традиционных ценностей, отказом от рациональности.

Среди философов-постмодернистов бытуют разные предположения относительно будущего: от конца цивилизации, который начинается со «смерти» Бога, «смерти» автора, «смерти» субъекта, до веры в остановку человечества на краю гибели. В последнем случае предполагается, что человечество, пройдя через природные и техногенные катастрофы, мировые войны и пр., осмыслит тяжесть своего положения и остановится.

Неизбежно возникает вопрос: что эпоха постмодерна оставит потомкам? На что смотреть, когда с течением времени исчезнут полотна и памятники прошлого? Неужели человечеству могут остаться «творения» тик-токеров?

Начинает казаться, что и в этом проявится «антигуманизм» (Л. Альтюссер) и «деконструкция» (Ж. Деррида).

Постмодернисты разглядели новый образ субъекта в современном мире. Например, М. Фуко сравнил субъекта постмодерна с картезианским субъектом. Напомним, что картезианство восходит к Декарту (латинский перевод его имени), картезианский субъект рационалистичен, самостоятелен в своих поступках и мыслях, мало того, мысль и образ мыслей, по Декарту, определяют субъекта как живое существо, умеющее мыслить и отвечать за свое существование – «Cogito, ergo sum» (я мыслю – следовательно существую). Субъект М. Фуко – иной. Не столько существо мыслящее, сколько чувствующее, ощущающее свою телесность прежде мышления. Какое сегодня научное, постмодернистское представление о человеке? Человек не ощущает свою целостность, свою индивидуальность, значимость, не успевает осмыслить часто меняющуюся информацию и даже свою деятельность в связи со скоростью, темпом жизни. В поисках развлечений или по необходимости меняет сообщества и темы общения, не успевая найти свое место и понять свою собственную позицию и свое отношение к происходящему. Субъект растворен в обществе, в интернет-сообществах, в потоках информации, в виртуальных делах и т.д. И даже телесно уже не всегда принадлежит себе и уж далеко не всегда идентифицирует себя с тем, кем его создала природа, меняя не только поведение, образ мыслей, профессию, но и лицо, тело и даже пол.

В человеке стали сочетаться самонадеянность и неуверенность, жесткость с инфантилизмом, стремление к удовольствиям и скука. Постмодерный субъект – «дивид» (по Ж. Лакану), мятущийся в своем отказе быть субъектом принятия решений о самом себе, он разрывается между всем, в зависимости от того, кто и что на него воздействует. И одновременно он свободен настолько, что даже свободен от самого себя, от своего мышления и поступков. Похоже, что человечество все ближе подходит к манипулятивному управлению сознанием людей и, следовательно, к небытию субъекта. Существо, не управляющее своим сознанием, не может быть субъектом, личностью.

В разговоре о нашем времени много пересекающихся характеристик и наслоений, сложно вычленишь что-то одно, и тогда появляются комплексные характеристики. Это не новые научные определения, это, скорее, оценочные суждения. В 1960-е гг. появился термин, который состоит из первых букв английских слов - VUCA (volatility, uncertainty, complexity and ambiguity — изменчивость, неопределенность, сложность, неоднозначность). Несколько десятков лет мы живем в этом мире, ученые пишут об адаптации человечества к нему, к поиску выходов в различных сложных обстоятельствах, к некоему навыку приспособления к неопределенности, постоянному ожиданию изменений, отсутствию стабильности [1].

Случившаяся пандемия COVID-2019 превратила весь мир в хаос такого рода, что характеристики VUCA перестали соответствовать действительности в полной мере, при всей их трудности восприятия они оказались проще той реальности и тех прогнозов, которые ожидают мир. Новый мир в его последнем состоянии стал характеризоваться акронимом BANI - «brittle, anxious, non-linear,

incomprehensible» (хрупкий, тревожный, нелинейный, непостижимый). Это углубление прежних характеристик в отношении возможных катастроф, войн, отсутствия стабильности, киберопасностей и других угроз [1]. Пожалуй, это самое точное видение – мир угроз. Самое сложное – удерживаться от пессимистического взгляда на мир, от уверенности в его конечности, формировать в себе и окружающих устойчивую позицию, способность к анализу и действиям в непростых обстоятельствах. Это новые вызовы всему человечеству и, в первую очередь, системе образования.

Что очень важно учитывать?! Эпоха постмодерна обострила вопрос о ценностях и стремится к его разрешению новыми средствами – путем создания новых подходов, новой этики. Учитывая, что один из основных принципов, признаваемых и проповедуемых постмодернизмом, – это множественность, то в этом случае не стоит удивляться, что этик может быть множество, традиционные нравственные принципы и устои будут и далее размываться в самых разных направлениях. Каждый субъект, сообщество или государство могут подобрать себе «удобные» ценности и даже сформировать новые ценностные представления, трансформировать свои прежние принципы, поступившись ими ради политических или бизнес-выгод.

Вот в общих чертах, что можно сказать о нашем времени.

В описанных обстоятельствах нужно проявить самое пристальное внимание к решению трех важнейших задач:

- обеспечение единства образовательного пространства. В современных геополитических, социокультурных условиях реализация этого принципа является сложной задачей;

- формирование ценностей на основе традиций и культурного кода граждан России;

- предупреждение рисков и угроз информационной эпохи.

В конкретных общеобразовательных организациях эти важнейшие государственные функции – исполнять законодательство, решать сложные задачи, диктуемые государственной образовательной политикой и обществом, – выполняет директор школы и несет за это ответственность.

Список литературы

1. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т.1, №1. С. 7–29.
2. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. М.: «Русское слово – учебник», 2020. 160 с.
3. *Николс Т.* Смерть экспертизы: как интернет убивает научные знания / [пер. с англ. Т. Л. Платоновой]. М.: Эксмо, 2019. 368 с.
4. *Руссо Ж.-Ж.* Рассуждения о науках и искусствах / Избранные сочинения в 3 т. М.: Гос. изд. художественной литературы. 1961. Т. 1. С. 41.
5. Федеральный закон ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.05.2023).

УДК 373.1

**ВАРИАТИВНОСТЬ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ
В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ**

Татьяна Владимировна Суханова,
кандидат педагогических наук,
директор,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: info@instrao.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям современных учебных планов в профильном образовании. На основе анализа исторического развития отечественного образования автором показана преемственность принципов вариативности содержания образования, прошедших проверку в практике российских школ и представленных в современном федеральном учебном плане среднего общего образования.

Ключевые слова: образование, профильное образование, профильные классы, учебный план, вариативность

Современная старшая школа – это профильная школа. Учебные планы среднего общего образования воплощают идею уровневой дифференциации содержания образования: предполагают реализацию образовательных программ по учебным предметам на базовом или углубленном уровне. Запрос на это в обществе существовал, наверное, во все времена, с момента институционализации массовой общеобразовательной школы.

В начале XXI века исследование Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) показало, что идея профилизации школ стала наиболее позитивно оцениваемым мероприятием эксперимента по модернизации общего среднего образования [2, с. 3]. Она, в отличие от ЕГЭ, в глазах участников образовательного процесса не ломала радикально традиции школьного образования, ее цели отвечали общественным запросам, преимущества были очевидны (см., например: [5; 9]).

Однако необходимо подчеркнуть, что путь от унифицированных учебных планов советской школы к вариативным учебным планам современной российской школы был непростым [3]. «Реформы отечественного образования в XX веке по существу обходили вопрос о переходе к модели обучения, ориентированной на развитие личности ученика как основной ценности образовательного процесса, – это потребовало бы отказа от многих идеологических установок» [10, с. 3–4].

При этом советская единая трудовая школа концептуально допускала возможность дифференциации содержания общего образования на его старшей ступени, то есть единство и вариативность выступали не как антагонисты, а как взаимодополняющие характеристики содержания образования.

Приведем мнение наркома просвещения А. В. Луначарского, фактически отразившее позицию государства, о дифференциации содержания общего образования в единой трудовой школе: «Государству нужны специалисты. Подростки сами имеют явно различные наклонности и дарования. <...> Поэтому с известного возраста, лет с 14, в школе допускается деление на несколько путей или группировок, так, однако, что многие основные предметы остаются объединяющими всех учеников, и преподавание в каждой отдельной группировке после этого разделения является только более ярко окрашенным в тот или иной специфический цвет» [6].

Специалисты в области содержания образования постоянно обращались к идее профилизации, в той или иной форме высказывая мысль о том, что «объем инвариантной части образования должен сокращаться на старшей ступени по сравнению с основной школой. Соответственно должен возрастать объем вариативного (школьного компонента), за счет которого реализуется дифференциация содержания образования» [8, с. 13]. Однако, несмотря на неоднократно предпринимаемые попытки изменить ситуацию, вариативность содержания образования в советской школе обеспечивалась фактически лишь за счет факультативов.

Реальная модернизация началась на стыке XX и XXI веков, когда был осуществлен широкомасштабный эксперимент по обновлению структуры и содержания общего образования [1]. В этой работе принимали активнейшее участие специалисты нашего института. С 2000 года шла разработка, апробация и доработка организационно-управленческих и научно-методических механизмов дифференциации содержания образования в старших классах школы. В 2002 году утверждена Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, в 2003 году разработан проект федерального базисного учебного плана (БУП), воплотивший принципы дифференциации и вариативности и включающий варианты учебных планов примерных профилей. В течение нескольких лет БУП проходил апробацию, сотрудники нашего института осуществляли мониторинг профильного обучения, участвовали в работе по созданию первых вариантов ФГОС СОО. Уже на том этапе разработчики базисного учебного плана воплотили принцип «двухуровневого» стандарта: учебные предметы могут быть представлены в учебном плане либо на базовом, либо на профильном уровне. Этот принцип позволил обеспечить вариативность учебных планов 10–11 классов и преемственно сохранен в современной нормативной базе среднего общего образования.

При этом организационно-управленческий механизм разработки вариативных учебных планов был достаточно сложным и его воплощение вызывало затруднения на местах. При составлении учебных планов нужно было учитывать множество условий и факторов, процесс был достаточно трудоемким. При составлении учебного плана школа должна была учесть ограничения СанПиН, обязательные для изучения предметы федерального компонента учебного плана, варианты их реализации на базовом и профильном уровне, интегрированные предметы, элективные предметы и предметы по

выбору, соотношение объема федерального, регионального и базового компонентов учебного плана.

Первый опыт введения профильного обучения дал бесценное понимание структуры социальных запросов. Базисный учебный план включал варианты учебных планов 11 примерных профилей и 3 вариантов направлений технологического профиля. При этом школы были вправе конструировать на этой базе свои собственные варианты, создавать новые профили. Допускалось создание практически бесконечного количества вариантов учебных планов. Для системы образования, которая десятилетиями работала по единому типовому учебному плану, это был очень смелый эксперимент. В 2007 году всероссийский мониторинг показал, что в сельской местности существует 59 вариантов профилей, а в городах – 76 профилей [7, с. 63-65]. Вместе с тем, в ходе эксперимента по введению профильного обучения выявилась отчетливая тенденция к стабилизации структуры и содержания образования на старшей ступени школы [8, с. 37].

Таблица 1

Профили, выбранные образовательными организациями России в 2006/07 учебном году [7]

Профили	Города, городские округа, городские поселения	Сельские поселения
Физико-математический	18,2%	13,1%
Универсальный	16,3%	32,1%
Технологический	11,6%	8,0%
Социально-экономический	10,7%	6,2%
Социально-гуманитарный	9,4%	6,8%
Химико-биологический	8,0%	9,1%
Филологический	5,1%	4,0%
Оборонно-спортивный	1,8%	2,9%
Биолого-географический	1,1%	1,3%
Физико-химический	1,0%	1,1%
Художественно-эстетический	0,8%	1,1%
Другие	16,0%	14,3%

Результаты мониторинга введения профильного обучения показали, что организационно-управленческая схема дифференциации среднего общего образования может быть упрощена. Современный федеральный учебный план среднего общего образования [4] предлагает 5 типовых вариантов профилей: естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический, технологический, универсальный.

Все учебные планы среднего общего образования сегодня должны включать обязательные для изучения 13 учебных предметов, при этом не менее 2 учебных предметов должны изучаться на углубленном уровне – так

обеспечивается уровневая дифференциация содержания образования. Кроме того, за счет части, формируемой участниками образовательных отношений, и за счет внеурочной деятельности может обеспечиваться профильная дифференциация содержания образования – например, может быть реализована медицинская или психолого-педагогическая направленность классов естественно-научного профиля. «Состав учебных предметов минимальный, но функционально полный с точки зрения реализации задач общего среднего образования» [8, с. 15]. «Если посмотреть, каков состав базовых учебных предметов в школах различных стран, то без труда можно увидеть, что он почти одинаков и составляет 14–15 учебных дисциплин. Случайно это или закономерно? Такой набор общеобразовательных учебных предметов складывался эмпирически на протяжении десятилетий, но он отражает, как показано в работах В. В. Краевского, В. С. Леднева и других наших знаменитых дидактов, определенную закономерность» [8, с. 13]. Таким образом, современный федеральный учебный план среднего общего образования преемственно воплощает принципы вариативности содержания образования, прошедшие проверку в практике российских школ.

Список литературы

1. *Иванова С. В.* О широкомасштабном эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования (предварительная оценка достигнутых результатов и перспективы) // Вопросы образования. 2004. № 3. С.240-251.
2. *Кравцов С. С.* Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук 13.00.01/ Кравцов Сергей Сергеевич. М., 2007. 57 с.
3. *Левит М. В.* Теория и практика построения вариативных учебных планов общего среднего образования (в отечественной педагогике 1985-90-е годы). Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Левит Михаил Владимирович. М., 2000. 22 с.
4. Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 № 1014 [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_srednego_obshego_obrazovaniya.htm (дата обращения 15.05.2023).
5. Организация профильного обучения в оценке школьников, их родителей и учителей общеобразовательной школы в условиях региона (на примере Кемеровской области) / Н. Э. Касаткина, О. М. Колупаева, О. Б. Лысых [и др.] // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-profilnogo-obucheniya-v-otsenke-shkolnikov-ih-roditeley-i-uchiteley-obsheobrazovatelnoy-shkoly-v-usloviyah-regiona-na> (дата обращения 15.05.2023).
6. Основные принципы единой трудовой школы: От Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. [А. В. Луначарский] // Педагогический музей А. С. Макаренко [Электронный ресурс; воспроизведено по публикации в журнале «Народное образование» № 10 за 1999 г., с. 40-47.]. URL: http://makarenko-museum.ru/lib/Science/Lunach/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.pdf (дата обращения 15.05.2023).
7. Профильное обучение в старшей школе в субъектах Российской Федерации: опыт регионов – 2007 [Результаты всероссийского мониторинга]. М.: Просвещение-регион, 2007. 256 с.

8. Профильное обучение: Типовые профили / Под ред. А. А. Кузнецова. М.: СпортАкадемПресс, 2005. 212 с.
9. *Рягин С. Н.* Управление введением профильного обучения в образовательное пространство школы: Учебно-методическое пособие для руководителей общеобразовательных учреждений. Омск: Омский областной институт повышения квалификации работников образования, 2004. 208 с.
10. *Филатова Л. О.* Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы. М.: Лаборатория Базовых знаний, 2005. 192 с.

УДК 372.893

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И МУЗЕЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Зухра Шихиевна Бердигожина,
учитель истории, руководитель Музея
боевой и трудовой славы КГУ ОШ 32,
г. Алматы, Республика Казахстан
E-mail: zberdigozhina@mail.ru

Аннотация. В статье говорится об информационных и музейных технологиях при преподавании истории. Показаны формы работы музея боевой и трудовой славы школы с использованием информационных (электронных) технологий. Приведены примеры из практического опыта работы.

Ключевые слова: школьный музей, информационные технологии, музейные технологии, онлайн конференции, музейные ресурсы

*Музейю, в котором не возникают новые идеи,
нет смысла дальше существовать.
Hudcon K. A Social History of Museum.
What the visitors thought. London, 1975*

В алматинской тридцать второй общеобразовательной школе на протяжении десяти лет действует музей боевой и трудовой славы. Музей был основан в 2014 году, в год шестидесятилетия школы. Цель музея - увековечение памяти прадедов - участников Великой Отечественной войны, которые были учениками нашей школы, сохранение исторической памяти, истории школы. За время работы музея собраны биографические сведения о свыше ста участниках войны. В нем представлена информация об истории школы и семей ее учеников.

Важнейшая миссия музея школы заключается в том, чтобы показать, что в наших сердцах навсегда останется память об одной из самых трагических страниц в истории XX века и о людях, прошедших все тяготы страшной войны, выстоявших и победивших.

Информационные технологии способствуют интересу к изучению истории своей семьи, страны, Великой Отечественной войны, привлечению школьников в музей.

Успешный школьный музей является частицей мирового музейного пространства и значимым ресурсом образования. Главным условием успешности музея является «ощущение современного контекста, в котором существует музей». Мы разделяем мнение о том, что «музей и образование в равной степени отражают и испытывают на себе переходный характер современной культуры» [1]. Другими словами, музей, его работа должны

меняться, становиться современными. В современных условиях изменение форм работы музея является актуальным.

«Успешный музей – это музей, который является частью современности. И это означает, что успешный музей постоянно предлагает своему посетителю новые ощущения и впечатления» [3]. Музей школы с помощью информационных технологий способствует возникновению у учеников новых ощущений, впечатлений, знаний, например, исследовательская работа – поиск на сайтах военных архивов информации о своих прадедах, своей семье. При помощи информационных технологий обучающиеся не только самостоятельно добывают новые знания о музейных экспонатах, но и расширяют образовательное пространство музея.

Информирование посетителей музея, а это обучающиеся школы, осуществляется с помощью традиционных форм как лекция, экскурсия, консультация, музейные уроки. Однако потребности современных школьников требуют применения в работе музея информационных технологий. Внедрение компьютерных технологий является актуальным в развитии информирования, и вместе с тем не умаляет значения традиционных форм, таких как встречи с интересными людьми, историко-культурные реконструкции, например: встреча с Героем социалистического труда, первоцелинницей Верой Васильевной Сидоровой, историческая игра-реконструкция «Мюнхен - 1938».

В Законе «О культуре» Республики Казахстан говорится о том, что «на фоне современных преобразований в музее большое значение приобретают международные связи. Вхождение в единое мировое культурное и научное пространство открывает новые перспективы для развития музея» [2].

В связи с этим усиливается роль информационных технологий, они помогают культурно-гуманитарному сотрудничеству школьного музея с ближним и дальним зарубежьем. Приведем примеры из музейной практики.

Активисты музея приняли участие в мероприятиях централизованной системы библиотек российских городов, а именно: в онлайн-игре «Города-герои Великой Отечественной войны», в интерактивной викторине «Полководцы Победы», город Уфа Башкортостан, в онлайн-викторине библиотеки города Сасово «Артиллерия – Бог войны», посвященной Дню ракетных войск и артиллерии, в викторине-памяти библиотеки Макушинского района «Дорога жизни».

Старшеклассники приняли участие в веб-квестах библиотеки Забайкальского края «Нам доверена память» и библиотеки г. Арзамаса Нижегородской области «Эх, путь-дорожка фронтовая!».

Не остались школьники в стороне и от исторической игры-викторины «Цена Победы» ЦБС Измалковского района Липецкой области. В ноябре 2020 года приняли участие в виртуальной историко-правовой викторине «Без срока давности», посвященной 75-летию со дня открытия Нюрнбергского процесса (Межпоселенческая библиотека им. В. А. Дрокиной Липецкой области).

Ученики-активисты музея принимают участие в международной акции Еврейского конгресса «#WeRemember - #Мы помним», посвященной Дню памяти жертв Холокоста. Фотографии наших учеников продемонстрированы в

музее «Аушвиц-Биркенау» (известном в мире как Освенцим, Польша) и в Нью-Йорке во время показа фильма «#WeRemember».

По приглашению руководителя Российского культурного центра в Республике Мальта И. В. Переверзевой пятиклассники приняли участие в открытом онлайн-конкурсе на лучшее исполнение стихов и песен «Навстречу звездам», посвященном 60-летию первого полета человека в космос и открытию космодрома «Байконур». Пятиклассницы Мария Федосеенко и Арина Пестикова награждены Дипломами второй степени.

В апреле 2021 года ученики успешно прошли Тест по событиям Второй мировой войны Российского центра науки и культуры в Будапеште. Три активиста музея приняли участие в онлайн-фестивале, посвященном Дню Победы «Этих дней не смолкнет Слава!» по приглашению Координационного Совета Российских Соотечественников в Нидерландах.

Благодаря информационным технологиям наш музей активно сотрудничает с Российским военно-историческим обществом, Музеем Победы, Российским историческим обществом, с представительством Россотрудничества в Казахстане.

В 2019 году Музей боевой и трудовой славы школы был первой и единственной площадкой проведения исторического Диктанта Победы в Алматы. В этом году активисты музея приняли участие в пятый раз.

В феврале этого года семиклассники стали участниками международной онлайн-конференции «Подвиг Сталинграда – 80 лет бессмертия». Участниками конференции были представители восьми государств - Азербайджана, Белоруссии, Казахстана, Киргизии, Молдовы, России, Узбекистана, Таджикистана. Казахстан представляли шестеро активистов нашего музея. Они рассказали о своих прадедах – участниках Сталинградской битвы.

Также активисты музея приняли участие в международном историческом квизе «Великий Сталинград: наша история, наша память». Они записывали видеорассказы, посвященные роли Сталинградской битвы в достижении Великой Победы.

В апреле текущего года активисты музея приняли участие в VII региональной конференции обучающихся и учителей «Малая Родина - большая история. Краеведческие находки» (г. Палласовка, 2023). Организатором конференции выступила школа 11 города Палласовки Волгоградской области. Активисты подготовили проект на тему «Наши прадеды – участники Сталинградской битвы» и рассказали о работе музея по изучению Сталинградской битвы.

Помимо конференции школьники приняли успешное участие в онлайн-мероприятиях Русского дома: в конкурсе «Весть о победе» (Уральск) и «Фестивале стихов и песен о Великой Отечественной войне» (Алматы).

За время работы музея учениками, их родителями, выпускниками школы собрано немало экспонатов. Новые знания о музейных экспонатах ученики сами добывают при помощи информационных технологий. При этом музейный предмет выступает не как иллюстрация к полученным знаниям, а как

непосредственный источник знаний. Музейные экспонаты также побуждают учеников к самостоятельному поиску информации.

Приведем практические примеры использования онлайн-ресурсов в музейной работе.

Музей ставит перед собой и планирует новые задачи по применению информационных технологий – оцифровку голосов ветеранов труда, школы, звукозаписи песен военных лет. Активисты музея работают над автоматизацией работы по учету экспонатов и составлением их электронных описей. Ученики самостоятельно делают и обновляют музейные презентации, создают видеоролики по итогам мероприятий. Презентации музея – важный вид использования информационно–компьютерных технологий.

Перечислим формы работы музея боевой и трудовой славы школы с использованием информационных (электронных) технологий:

- создание электронной «Книги памяти», электронной библиотеки музея;
- поисковая работа на сайтах военных архивов;
- участие в онлайн-конференциях, конкурсах;
- создание электронной базы фондов музея;
- применение мультимедийных программ;
- оцифровка фотографий и документов;
- организация проектной деятельности с использованием интернет-технологий;
- сотрудничество с электронными СМИ;
- продвижение информационного имиджа музея (хештег музея: #Музейшколы32Алматы);

Таким образом, практический опыт работы музея боевой и трудовой славы школы показал, что современный уровень развития информационных технологий предполагает их внедрение и активное использование в работе школьного музея. Необходимость использования информационных технологий и новых приемов в работе музея не вызывает сомнений.

Список литературы

1. Дюмина И. А. Педагогическое образование в России // Психолого-педагогические проблемы образования. 2013. №3. С. 39.
2. Закон Республики Казахстан «О культуре» от 15 декабря 2006 года № 207. Ст. 25.
3. Конкурс «Меняющийся музей в меняющемся мире» [Электронный ресурс]. URL: <http://museum.fondpotanin.ru/publ/10333/> (дата обращения: 15.05.2023).

УДК 37.01

МОНИТОРИНГ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В УСЛОВИЯХ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ирина Михайловна Осмоловская,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий лабораторией дидактики
общего и профессионального образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: Osmolovskaya@instrao.ru

Аннотация. В статье приводятся промежуточные результаты исследования хода внедрения Федеральной основной общеобразовательной программы (ФООП), показаны методологические основания мониторинга внедрения, показатели и индикаторы, свидетельствующие об успешном протекании процесса. В ходе исследования рассматривались изменения в учебном процессе, произошедшие под влиянием обновленных ФГОС. Установлена готовность администрации образовательных организаций и учителей к внедрению ФООП, информированность педагогов о важных аспектах обновленного ФГОС. В качестве основных направлений перестройки процесса обучения педагоги отметили деятельностный характер постановки целей урока, ориентацию на достижение личностных, метапредметных результатов, единство обучения и воспитания на уроке, дополнение урочной деятельности внеурочной. И администрация, и педагоги наблюдают позитивные изменения в образовательном процессе.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), Федеральная основная общеобразовательная программа (ФООП)

Финансирование: исследование выполнено в рамках государственного задания по проекту № 073–00008-23-06 от 07.06.2023 г. «Научно-педагогическое исследование внедрения федеральных образовательных программ общего образования в условиях единого образовательного пространства».

В настоящее время в нашей стране идет большая работа по созданию единого образовательного пространства. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают единство образовательного пространства Российской Федерации (ст. 11, п.1.). Тем самым Федеральный закон дает ориентиры формирования единого образовательного пространства страны.

Отметим, что в понимании образовательного пространства мы присоединяемся к С. В. Ивановой, О. Б. Иванову и рассматриваем его как

«объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство» [4, с. 16]. Таким образом, в образовательное пространство входят и органы управления образованием, и образовательные организации формального и неформального образования, организации, осуществляющие методическую поддержку, педагоги, обучающиеся, информационно-образовательная среда, и вместе с тем документы и материалы, нормирующие образовательный процесс и многое другое.

В соответствии с таким пониманием образовательного пространства на первом этапе обеспечения его единства приняты обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в которых четко определены личностные, метапредметные, предметные образовательные результаты обучающихся и установлены ориентиры построения процесса обучения, который обеспечит достижение выделенных результатов.

В качестве следующего шага разработаны федеральные образовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования (ФОП НОО, ФОП ООО, ФОП СОО). В этих программах требования ФГОС конкретизированы, охарактеризованы компоненты образовательного процесса (цели, учебный план, организация воспитательной работы в школе, урочная и внеурочная деятельность в единстве, система оценивания достижений обучающихся), представлены федеральные рабочие программы по предметам (русский язык, литературное чтение, окружающий мир в начальной школе; русский язык, литература, история, обществознание, география, основы безопасности жизнедеятельности в основной и средней школе), разрабатываются федеральные рабочие программы по остальным учебным предметам. В качестве очередного шага создания единого образовательного пространства можно назвать разработку единых учебников по предметам.

Если сравнить внедрение образовательных стандартов второго поколения в 2011–2012 учебном году и сейчас, можно увидеть существенное различие в методическом сопровождении работы. Достаточно революционные образовательные стандарты 2010 года, включающие результаты, которых должны были достичь школьники, но не содержащие программ по учебным предметам, внедрялись с трудом. Учителей никто не учил формировать содержание учебного материала, а методическая поддержка была недостаточной, хотя издательство «Просвещение» выпустило серию книг «Стандарты второго поколения». В результате учителя работали так же, как и раньше, не в системно-деятельностной, а в «знаниевой парадигме», не задумываясь о формировании универсальных учебных действий, в лучшем случае, выделив в технологической карте урока отдельную колонку, в которую вписывали подходящие по характеру учебного материала универсальные действия. Рабочие программы по отдельным учебным предметам скачивались с сайта издательства, выпустившего учебник, по которому работали учителя.

Иная картина сейчас. Внедрение ФГОС, а также ФООП НОО, ФООП ООО, ФООП СОО сопровождается большой просветительской работой, в том числе проводимой сотрудниками Института стратегии развития образования, включая конференции, семинары практически во всех регионах России, вебинары в режиме конференцсвязи, создание и наполнение сайта «Единое содержание общего образования», в том числе конструкторами учебных планов, рабочих программ, методическими кейсами, методическими рекомендациями. Все это дает определенный результат, выражающийся в том, что педагоги включились в деятельность по внедрению ФГОС и ФООП. Образовательный процесс меняется. Проводя научное исследование внедрения ФООП, как промежуточный результат мы изучили, насколько изменился образовательный процесс в соответствии с внедрением ФГОС, как это видят его участники.

Для этого было проведено анкетирование, в котором приняли участие 3667 представителей администрации образовательных организаций и 35987 учителей 1-х и 5-х классов, которые с 1 сентября 2022 года работают по обновленным стандартам. В опросе участвовали представители 89 регионов.

Разрабатывая показатели внедрения ФГОС, мы исходили из теоретических положений, представленных в работах В. И. Андреева, В. И. Загвязинского, В. С. Лазарева, Е. П. Морозова, П. И. Пидкасистого, М. М. Поташника и касающихся основ управления образовательной организацией и деятельности по внедрению новшеств [1; 3; 6; 7; 8]. Вопросы внедрения инноваций освещены в работах Г. Р. Гариповой, И. В. Гилязутдиновой, В. А. Сергеева, Н. А. Шайденко [2; 10; 11]. Мы также рассмотрели методологию управления проектами (М. А. Жданов, О. Н. Ильина, В. Г. Прудский) [5; 9]. В качестве показателей успешного внедрения ФГОС приняли:

- мотивированность педагогов (видят проблему, понимают необходимость ее решения);
- информированность (знакомы с ФГОС и ФООП, видят ключевые моменты изменения образовательного процесса);
- понимание и принятие (понимают важность реализации ФГОС, оценивают его позитивно, четко представляют тенденции развития образования в соответствии с ФГОС);
- наличие методической поддержки (педагоги посещают семинары, вебинары, в школе организуются педагогические советы, посвященные внедрению ФГОС, методические проблемы, возникающие у педагогов, успешно решаются);
- удовлетворенность (видят позитивные изменения в образовательном процессе, по-иному проектируют и проводят урок, формируют у обучающихся универсальные учебные действия).

Данные критерии были положены в основу разработки анкет для представителей администрации образовательных организаций и учителей, работающих в 2022–2023 учебном году в 1-х и 5-х классах.

Анкетирование включало закрытые вопросы, в которых необходимо было выбрать один или несколько вариантов ответов; и смешанные, когда наряду с

выбором ответа из предложенных респонденты могли вписать собственный ответ.

Разработке анкет предшествовало проведение четырех фокус-групп с представителями администраций школ, а также с учителями, работающими по ФГОС. Фокус-группы помогли выявить отношение педагогов к внедрению ФГОС, скорректировать вопросы анкеты и предлагающиеся ответы, обозначить имеющиеся проблемы.

Остановимся на основных результатах анкетирования.

Анкеты показали включенность коллективов образовательных организаций в вопросы внедрения ФГОС: педагоги посетили достаточное количество мероприятий, приняли участие в педагогических советах, получили методическую поддержку, разрешив те проблемы, которые у них были.

На вопрос, изменился ли ход уроков и отбор содержания к ним в этом учебном году, положительные ответы дали 87,4 % представителей администрации («да, несомненно» и «скорее, да»). Ответы «скорее, нет» дали 8,3 % и «нет» 1,0 %. Затруднились ответить 3,3 %.

Аналогичные ответы дали учителя, работавшие по ФГОС.

Ответы и представителей администрации, и учителей показали, что педагоги правильно выделяют важные направления изменения образовательного процесса в связи с обновленным ФГОС: на первый план ставится необходимость индивидуализации обучения (79,4 %), отмечается, что урок позволяет комплексно решать задачи обучения и воспитания, формировать у школьников ценностные установки (71,3 %), то есть особое внимание уделяется воспитанию, отмечена роль внеурочной деятельности в дополнении процесса обучения по предметам (57,6 %).

Педагоги предложили и свои варианты ответов:

- Появилось новое понятие «функциональная грамотность»; сделан акцент на тесном взаимодействии и единстве учебной и воспитательной деятельности в русле достижения личностных результатов освоения программы; ФГОС фокусируются на практических навыках детей: они должны понимать, как связаны предметы и как знания помогают в реальной жизни.

- Внеурочная деятельность является важной частью образования и воспитания обучающихся.

- Внеурочная деятельность дополняет учебный процесс и существенно влияет на качество знаний.

- На уроках стали больше внимания уделять функциональной грамотности.

Вместе с тем учителя назвали и те трудности, с которыми они столкнулись, работая по обновленным ФГОС:

- Очень сложно работать по учебникам, которые не соответствуют программе.

- Не всегда хватает времени на полноценное прохождение программы, так как успеваемость обучающихся в классе разная, много времени уходит на объяснение и закрепление материала для слабоуспевающих обучающихся.

- Заниматься учебной работой нет времени - нужно составлять планы разных мероприятий и писать отчеты.

Следующий вопрос был на понимание основных идей образовательных стандартов, он требовал выбора утверждений, заявленных в обновленных ФГОС. Администраторам и учителям были предложены как правильные утверждения, так и неправильные. Ответы показали, что в подавляющем большинстве педагоги правильно понимают тенденции развития образования, отраженные в ФГОС.

На первый план выдвигается усиление внимания к развитию личности, воспитанию (67,8 %), проектной и исследовательской деятельности обучающихся (58,2 %), далее отмечена важность направленности содержания образования на всесторонне развитие личности школьника (54,1 %) и направленность внеурочной деятельности на обеспечение единства обучения и воспитания (53,5 %), усиливается внимание к достижению метапредметных результатов (49,0 %). Неправильные суждения о том, что универсальные учебные действия не связаны с функциональной грамотностью и не влияют на ее формирование, а программа их формирования носит рекомендательный характер, что развитие самостоятельности обучающихся является не первостепенной задачей, составили по 4,3 %–3,6 % ответов. Наличие таких ответов свидетельствует, что не все учителя внимательно изучили ФГОС, не все хорошо представляют правильные ориентиры собственной деятельности.

Положительные изменения процесса обучения отмечают 63,1 % администраторов, 32,8 % указывают, что процесс обучения не изменился и только 4,1 % - что ухудшился. Причем поясняют, что ухудшение связано с отсутствием учебников, соответствующих обновленному стандарту и федеральным программам по учебным предметам, то есть можно предположить, что в дальнейшем указанный негативный фактор будет устранен.

О том, что образовательный процесс улучшился, пишут 52,6 % учителей, не изменился – 36,9 %, ухудшился – 10,4 %. И причиной ухудшения также называют отсутствие учебников, которые позволили бы работать по обновленному ФГОС. Выбор ответа «не изменился» поясняют тем, что мало времени работают по обновленному ФГОС.

Отмечая, какие новшества обновленного ФГОС положительно повлияли на образовательный процесс, администраторы образовательных организаций указали: четко выделенные метапредметные, личностные, предметные результаты (67,9 %), указанные ориентиры воспитательной работы (53,3 %), разработанные направления внеурочной деятельности (50,1 %), четко определенная система оценивания достижений обучающихся (42,3 %). Отметим, что последний аспект выделили те администраторы, которые активно работают над внедрением Федеральной общеобразовательной программы, и подробно расписанную систему оценивания увидели именно там. 7 % указывают, что нет новшеств, которые бы положительно повлияли на образовательный процесс.

Аналогично ответили учителя.

Очень показательны ответы, позволяющие установить, что изменилось на уроках в школе с введением новых ФГОС (рис. 1).

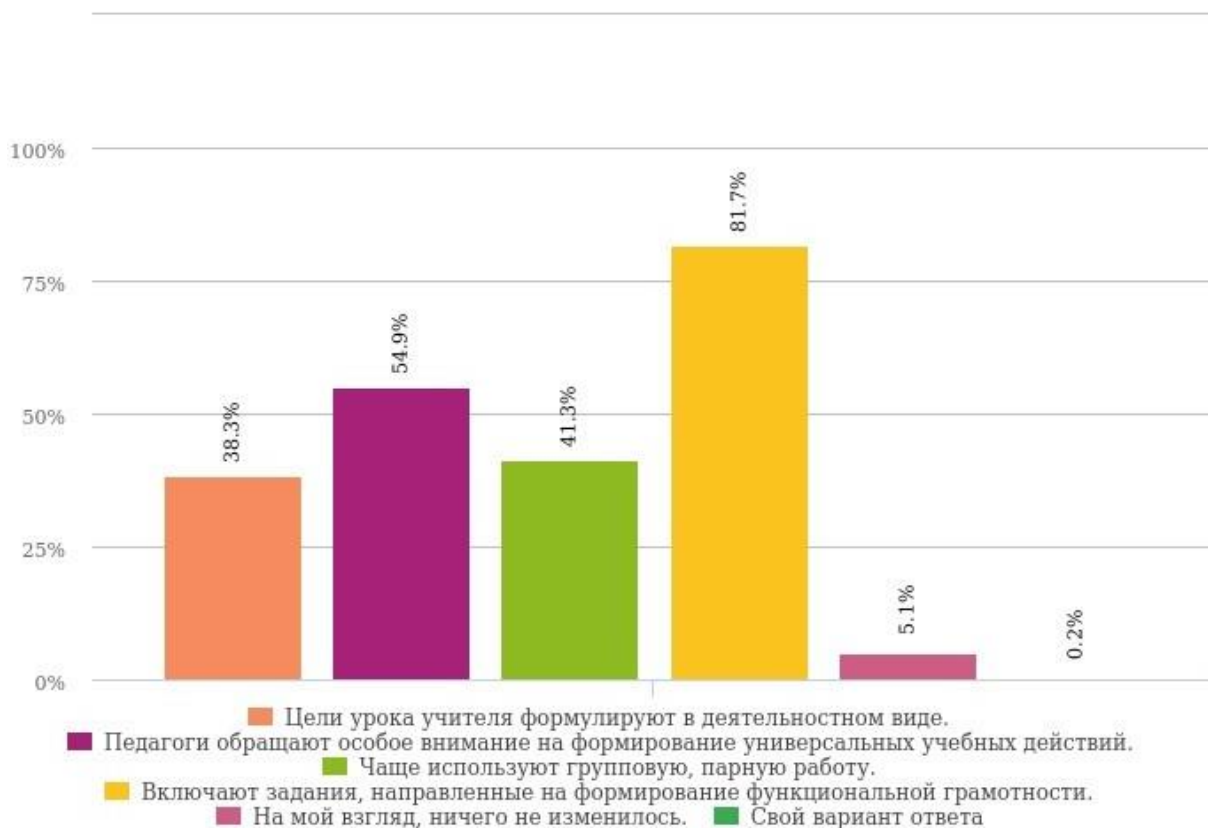


Рисунок 1. Изменения на уроках в связи с введением обновленных ФГОС

Ответы показали, что функциональной грамотности, формированию универсальных учебных действий уделяется особое внимание, чаще используется групповая, парная работа, цели урока формулируются в деятельностной форме. Отметим, что представители администрации ряда школ указали, что указанные изменения в их школах произошли с 2009 года.

Мы задали вопрос, каким должен быть урок по ФГОС. И опять наблюдаем особое внимание развитию функциональной грамотности (76,4 %), формированию универсальных учебных действий (58,9 %); тому, что урок должен быть развивающим (55,6 %), направленным на достижение предметных результатов (41,5 %), формирование учебной самостоятельности (45,9 %), обучение исследовательской деятельности (33,4 %).

Вопрос, какие методические разработки необходимы, чтобы внедрение ФГОС осуществлялось успешно, свидетельствует о проблемах во внедрении ФГОС и путях их решения. Администраторам требуются методические рекомендации по оцениванию учебных достижений обучающихся (59,7 %), по созданию основной образовательной программы (58,5 %), по достижению метапредметных и личностных результатов (58,9 %), по организации внеурочной деятельности (39,6 %). В качестве собственных вариантов ответов представлены: «универсальные КИМы для диагностики достижений метапредметных и предметных результатов по классам и предметам», «методические рекомендации по критериальному оцениванию», «работе цифровых лабораторий». Востребованы методические разработки конкретных

уроков (особенно актуально для молодых специалистов). И, хотя вопрос стоял о необходимости методических рекомендаций, во многих ответах отмечалась необходимость новых учебников (рис. 2).

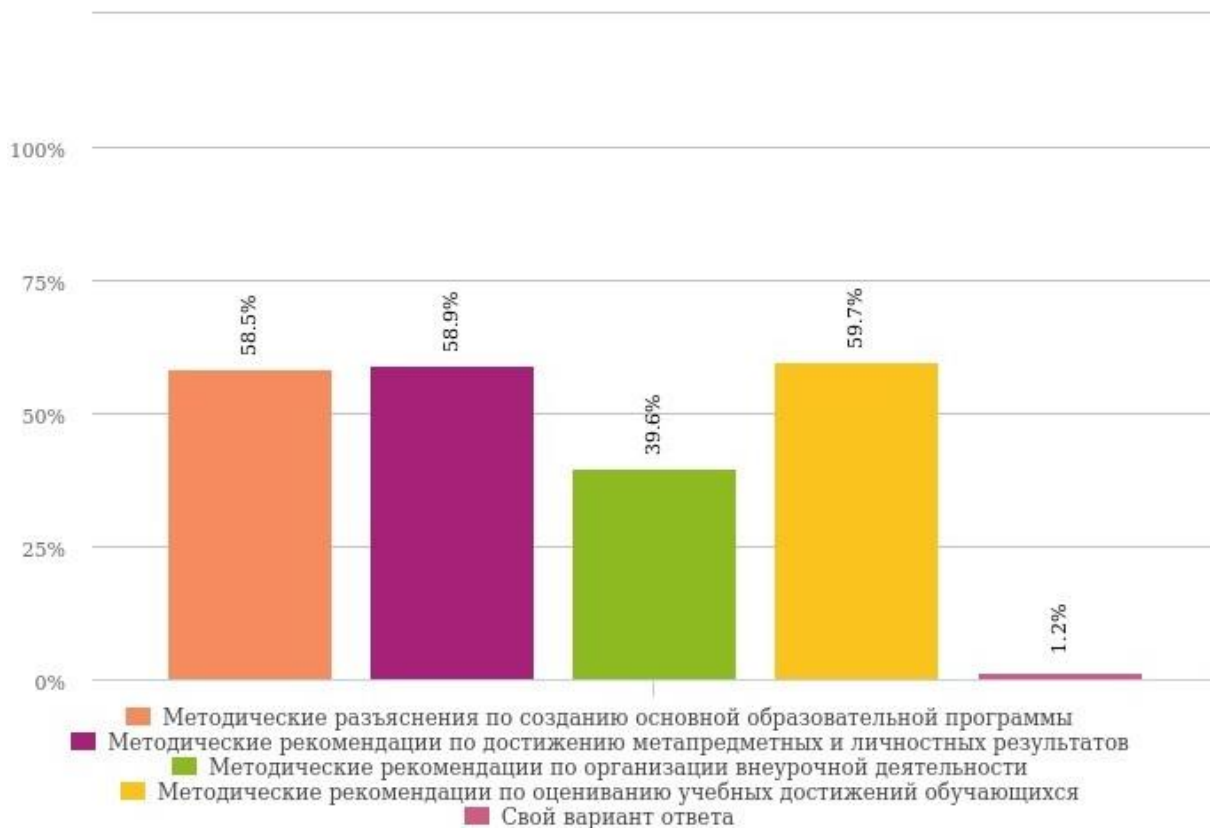


Рисунок 2. Необходимость методических разработок

На прямой вопрос, могут ли представители администрации утверждать, что формирование предметных результатов идет успешнее, 14,4 % ответили «да, несомненно» и 38,5 % - «скорее, да», 41,0 % утверждают, что выводы делать еще рано, и только 6 % убеждены, что предметные результаты формируются с введением обновленных ФГОС менее успешно.

Похожее процентное соотношение отражает и более успешное формирование метапредметных и личностных результатов. 11,6 % администраторов ответили «да, несомненно», 40,0 % - «скорее, да», 43,2 % - выводы делать еще рано, 5,0 % - нет.

Подводя итоги, можно отметить:

1. Внедрение ФГОС обеспечено организационно и методически. Возникающие у педагогов вопросы оперативно решаются.
2. Учителя, работающие по ФГОС, понимают основные тенденции развития образования, зафиксированные в образовательных стандартах.
3. Урок в школах, внедряющих ФГОС, изменяется: цели ставятся в деятельностном виде, у учителей усиливается ориентация на личностные, метапредметные и предметные результаты.
4. Особое внимание уделяется формированию функциональной грамотности обучающихся, ее диагностике.

5. Обучение и воспитание осуществляются как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

6. Большинство учителей, работающих по ФГОС, утверждают, что достижение метапредметных, предметных и личностных результатов идет более успешно.

7. Трудности связаны с тем, что не разработаны учебники, соответствующие обновленному ФГОС, недостаточно методических материалов.

Список литературы

1. *Андреев В. И.* Законы творческого саморазвития как основания концепции субъектно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 16. С. 13–16.

2. *Гарипова Г. Р., Гилязутдинова И. В.* Методические основы внедрения управленческих нововведений: зарубежный опыт и отечественная практика // Вестник Казанского технологического университета. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovy-vnedreniya-upravlencheskih-novovvedeniy-zarubezhnyy-opyt-i-otechestvennaya-praktika> (дата обращения 28.05.2023).

3. *Загвязинский В. И.* Целевые ориентиры реформирования российского образования // Личность и культура. 2017. № 5. С. 54–60.

4. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020. 160 с.

5. *Ильина О. Н.* Методология управления проектами: становление, современное состояние и развитие: монография. М.: ИНФРА - М: Вузовский учебник, 2011. 208 с.

6. *Лазарев В. С.* Управление инновационными проектами в школе // Народное образование. 2021. № 3 (1486). С. 103–113.

7. *Морозов Е. П., Пидкасистый П. И.* Подготовка учителей к инновационной деятельности // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 88–93.

8. *Поташник М. М.* Инновационные школы России: становление и развитие. М.: Новая школа, 1996. 380 с.

9. *Прудский В. Г., Жданов М. А.* Управленческий проект как форма разработки, принятия и реализации инновационного решения [Электронный ресурс]. URL: <https://upravlencheskiy-proekt-kak-forma-razrabotki-prinyatiya-i-realizatsii-innovatsionnogo-resheniya.pdf> (дата обращения 29.08.2018).

10. *Сергеев В. А., Кипчарская Е. В., Подымало Д. К.* Основы инновационного проектирования: Учеб. пособие. Под ред. д-ра тех. наук В. А. Сергеева. Ульяновск: УлГТУ, 2010. 246 с.

11. *Шайденко Н. А.* Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий подготовки современного учителя: Моногр. / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, А. Н. Сергеев, А. В. Сергеева. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. 138 с.

УДК 37.013

**ПЕДАГОГ ВОСПИТЫВАЮЩИЙ:
ИЗ УНИВЕРСИТЕТА В РЕАЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ**

Павел Валентинович Степанов,
доктор педагогических наук, профессор РАО,
заведующий лабораторией
развития личности в системе образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: stepanov@instrao.ru

Ирина Викторовна Степанова,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории
дидактики общего и профессионального образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: stepanova@instrao.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема слабой практической подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе, приводятся возможные причины этого, а также дается перечень важнейших вопросов организации воспитательной деятельности, на которые стоит обратить внимание будущим педагогам, а также тем, кто готовит их к работе в образовательных организациях нашей страны.

Ключевые слова: воспитание, подготовка педагогов, университет, школа, профессиональная деятельность

Финансирование: статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» № 073–00008–23–05 от 21.04 на 2023 год («Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе»).

Почему многие приходящие работать в школу молодые педагоги испытывают нешуточные затруднения в воспитательной работе с детьми: в налаживании контакта с ними, в организации совместной деятельности, во влиянии на их поведение? Может, потому что нынешняя система подготовки будущего педагога к воспитанию не вполне отвечает стоящим перед ней задачам? Если это так, то это проблема, и, судя по нарастающему в обществе интересу к воспитанию, ее необходимо решать.

Чем может породиться эта проблема? Общего ответа здесь нет, так как в разных педагогических вузах причины ее возникновения могут быть самыми разными.

Где-то причиной может быть очень маленький объем часов, которые предназначены для освоения студентами предметов, связанных с теми или иными аспектами воспитания (впрочем, от количества тут немного зависит).

В каких-то вузах причиной может являться отсутствие у студентов сколь бы то ни было продуманной педагогической практики, позволяющей им осваивать основы воспитательной работы в школах.

Причиной может быть и то, что подготовка студентов к воспитательной деятельности ведется вузовскими специалистами, которые сами не обладают многолетним и успешным опытом воспитательной работы со школьниками. В этой связи получаемые будущими педагогами знания могут оказаться просто-напросто «оторванными от жизни», и начинающие учителя не в состоянии применить их в реальной работе с детьми.

А иногда причиной может являться и невысокое качество федеральных учебных пособий, по которым готовят студентов. Большинство из них имеет серьезные недостатки:

- 1) сухость и наукообразие стиля, отстраненность от читателя-студента;
- 2) большой объем, не соотносимый с возможностями студентов освоить его;
- 3) слабая практическая ориентация;
- 4) поверхностные описания тех форм работы с детьми, которые педагогу придется применять в школе;
- 5) устаревшие представления о воспитании и реалиях современной школы.

Результатом этого становится рассогласование между тем, что рассказывали будущему педагогу в вузе, и тем, с чем он сталкивается в школе.

Так на какие же проблемы организации воспитательной деятельности стоит обратить внимание будущим педагогам, а также тем, кто готовит их к работе?

Первое. Стоит обратить внимание на то, что будущие педагоги придут работать с детьми, которые испытывают колоссальный дефицит общения со взрослыми людьми, с нормальными взрослыми людьми. Проведенный нами в 2022 году опрос показал, что почти половина детей (42 % опрошенных) не общаются со своими учителями вне урока. Причина - то ли в том, что ребята сегодня часами сидят в своих гаджетах, то ли в том, что мы, взрослые, слишком заняты в последнее время... Скорее всего, - и в том, и в другом. Как бы то ни было, мы действительно стали меньше разговаривать с нашими детьми. Не об учебе, нет. Не об отметках или дисциплине... А о житейских вещах: о дружбе, о любви, о музыке, кино, моде, экологии, экономике - о том, что им интересно, о чем они уже имеют свое мнение и готовы его обсуждать с нами.

Такое общение очень важно для воспитания, ведь только в нем школьник может освоить существенные для его личностного развития социальные нормы: нормы элементарной межличностной коммуникации (как вести разговор, заинтересованно выслушать своего собеседника, поддержать его жестиком, выражением лица или словами, дать «обратную связь» и прочие обыденные премудрости).

И это не все. Именно на основе неформального общения могут выстраиваться доверительные отношения между педагогом и его воспитанниками. «Живое, непосредственное общение вне урока может сделать педагога значимым для ребенка взрослым, а следовательно – и эффективным воспитателем» [3, с. 50].

Итак, у молодого педагога есть отличный шанс восполнить этот дефицит общения. Уже будет неплохо, если это общение будет организовано хотя бы за несколько минут до звонка на урок и в течение нескольких минут после него. Разговор может быть о чем угодно: это и «предстоящие выходные или каникулы, значимые события из жизни класса или школы, новости из мира спорта, музыки, технологий... Но, пожалуй, самой важной темой могут стать интересы самих детей. Если педагог проявит свое заинтересованное внимание к интересам, мнениям, хобби своих воспитанников, то они будут с удовольствием включаться в общение, создавая вокруг него «гнездящиеся на или за школьными партами маленькие группки» [2, с. 19].

В такого рода разговорах очень нуждается школьник, ведь ему важно ощутить, что его мысли, высказывания, увлечения интересны другим, особенно – взрослым.

В такого рода разговорах очень нуждается и учитель, ведь в них он может познакомиться со своими воспитанниками поближе, узнать их получше, а это очень важно в работе любого педагога.

Второе. Стоит обратить внимание на то, что будущие педагоги придут работать с детьми, немного отличающимися от их собственного поколения и разительно отличающимися от поколения их вузовских преподавателей.

У них стало больше знакомых в сети, но меньше настоящих друзей в реальном мире, они меньше общаются и играют друг с другом на переменах.

Они чаще испытывают стресс, позже ложатся спать, меньше читают и реже позволяют себе поразмышлять о себе и своем будущем.

Они хуже удерживают свое внимание, не всегда могут внимательно слушать и, самое главное, - слышать друг друга.

Они менее терпимы к нормированию их поведения со стороны педагогов, но при этом с большей охотой включаются в работу, если она им интересна и в ней есть элемент игры и юмора.

В последнее время усилилась дифференциация детей: увеличилось число школьников, стремящихся к активной самопрезентации, но увеличилось и число замкнутых детей, избегающих больших сообществ.

В этой связи будущему педагогу важно понимать, что к таким разным детям нельзя применять универсальные, обобщенные педагогические средства: вовлекать их в общие для всех мероприятия; проводить единые для всех классные часы, как будто это и не дети вовсе, а одинаковые винтики. Учитывая особенную чувствительность детей к тому, что им интересно и что скучно, принцип единых календарных мероприятий для всех становится проблемой. Эта проблема называется формализмом – и она, на мой взгляд, является самой большой проблемой, с которой может столкнуться будущий педагог в современной школе.

Третье. Приходящему в школу молодому учителю стоит знать об этой беде современного школьного воспитания – знать и быть готовым в меру своих сил ей противостоять.

Формализм начинается тогда, когда воспитание уподобляют обучению, где по подобию уроков по предметам предлагают проводить мероприятия по направлениям. Эта неверная установка порождает и неверный способ организации воспитания:

- подобрать перечень мероприятий для детей, о которых самих детей, а иногда и педагогов, иногда даже и не спрашивают;

- приурочить эти мероприятия к красным датам календаря (патриотизм, например, сторонники такого «календарного подхода» предлагают воспитывать 23 февраля и 9 мая, а вот семейные ценности прививать в день матери и 8 марта);

- назначить ответственных за них учителей (увы, сами дети при этом превращаются всего лишь в пассивных участников);

- обеспечить широкий охват ими школьников (со всеми приписками и прямым и скрытым принуждением детей);

- требовать от педагогов и школ отчитываться о проведенных мероприятиях фотографиями, которые должны размещаться в социальных сетях и набирать лайки.

На первый взгляд, это просто и удобно: удобно контролировать, удобно отчитываться. Это, действительно, удобный путь, если смотреть на воспитание не с позиции педагога, а с позиции менеджера. А позиция эта проста – всерьез принимается только то, что можно подсчитать и измерить.

Но вот эффективен ли этот «удобный» путь?

Не упускаются ли здесь из виду такие неизмеряемые вещи как доверие, увлечение, интерес, чувство общности между детьми и педагогами?

Не сводится ли здесь воспитание к массовым морализирующим шоу?

Не вызовут ли такие мероприятия (особенно те, которые навязываются) их неприязнь и отторжение? Ведь если вместе с этими мероприятиями детям навязываются даже самые значимые для общества ценности, воспитание превратится в свою противоположность.

Такой формализм, увы, не только не способствует получению хоть каких-то результатов воспитания, но и наносит воспитанию большой вред.

Чтобы преодолеть этот формализм, будущим педагогам нужно стараться детей не в разрозненные мероприятия для всех вовлекать, а помогать по возможности каждому из них найти в школе свой интерес, свою деятельность, привлекательную именно для этого конкретного ребенка [1, с. 22].

Кому-то нужна деятельность, связанная с риском и самоиспытанием (например, спортивный туризм, скалолазание или экстремальный байк). Если мы поможем кому-то из ребят реализовать себя в этой деятельности, то мы сможем вовлечь в орбиту воспитания детей, склонных к экстремальным формам поведения, уведя их тем самым с улицы.

Кому-то нужна деятельность тихая, камерная, немассовая. Она поможет вовлечь в орбиту воспитания детей, не склонных к «массовкам» и избегающих

большого скопления людей (после пандемии и в связи с нарастающей цифровизацией общества таких детей становится все больше).

А кому-то интересны будут и массовые мероприятия-шоу – почему бы и нет?

Будущему педагогу нужно понять, что мероприятия сами по себе при этом не так уже и важны. Гораздо важнее для воспитания не они, а то, что их сопровождает, то, что обычно скрыто от глаз контролирующего подобно огромной подводной части айсберга. Это десятки малых повседневных дел: встреч, спонтанных бесед, чаепитий, шуток, репетиций, тренировок, игр, оформительских работ, просто болтовни друг с другом. Ведь именно в этих малых делах педагоги становятся для детей значимыми взрослыми, именно в них складываются общности детей и педагогов, в них от педагогов дети перенимают ценности.

Четвертое. Стоит обратить внимание будущих педагогов на то, что они приходят работать в школу, пронизанную цифровыми технологиями. А это не только очевидные достоинства, но и часто игнорируемые опасности. Пожалуй, самую большую опасность для воспитания представляет образовательный видеоконтент.

Удобство подобного видеоконтента часто приводит к тому, что некоторые учителя начинают его применять даже там, где большой потребности в нем в общем-то и нет, там, где без него можно было бы и обойтись. Конечно, таких учителей можно понять, ведь включить видеоролик или фильм проще, чем «тратить эмоции и душевные силы на живое, зачастую не всегда простое общение с учениками» [3, с. 49]. Однако, это не причина увлекаться им в ущерб живому общению с детьми. Тем более, если речь идет о классных часах или курсах внеурочной деятельности. «Самоустранение педагогов от живых разговоров с детьми под предлогом того, что взамен школьники получают разработанные профессионалами видеоуроки нравственности, патриотизма или экологии, приводит к подмене воспитания морально-нравственным просвещением, а это совсем не одно и то же» [3, с. 49].

На этом проблемы излишнего увлечения педагогов цифровыми технологиями в школе не исчерпываются. Монологичная по сути речь спикера в том или ином ролике, в отличие диалогичной речи педагога, «не способствует развитию в детях навыка конструктивной дискуссии, сомнения, критического мышления, аргументации своей точки зрения и уважительного отношения к взглядам других» [3, с. 52]. Если мы думаем, что компенсировать эту проблему можно иными цифровыми средствами – например, дискуссиями в мессенджерах, то мы сильно заблуждаемся. Дело в том, что в сетевых беседах на место непосредственного, живого, иногда даже спонтанного обсуждения того или иного вопроса часто приходят заранее редактируемые «комменты». Именно возможность редактировать собственные сообщения перед тем, как их отправить в общий чат, возможность скрывать собственную настоящую реакцию на сообщения других участников чата (кстати, это довольно непросто сделать в живой дискуссии), делает такие беседы в интернете не совсем полноценными, далекими от реальной жизни. Цифровые технологии, как

отмечает исследователь этого вопроса Шерри Теркл, «не столько дают нам возможность обмениваться мнениями и учиться договариваться, сколько позволяют выстраивать информационный барьер, отгораживающий нас от тех, кто с нами не согласен» [4, с. 70].

Это далеко не полный перечень тех проблем организации воспитательной деятельности, с которыми может столкнуться молодой педагог, приходящий в современную школу. Мы назвали лишь некоторые, новые, проблемы, появившиеся в последние годы. А есть еще и вечные проблемы, с которыми сталкиваются все без исключения педагоги, решившие связать свою судьбу со школой. Но это уже, как говорят, тема для совсем другого разговора.

Список литературы

1. Владимир Караковский. Серия «Педагогические вершины». Выпуск 1. / Под редакцией Л. Каминской, Ю. Каминского. М., 2003.
2. Воспитание на уроке: методика работы учителя. Пособие для учителей общеобразовательных организаций / [Степанов П. В., Круглов В. В., Степанова И. В., Селиванова Н. Л., Шустова И. Ю., Парфенова И. С., Черкашин О. Е., Бебенина Е. В.]; под ред. П. В. Степанова. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021.
3. Научно-методические рекомендации для педагогов образовательных организаций о возможностях и рисках использования цифровых технологий в развитии личности школьника. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022.
4. Теркл Шерри. Живым голосом. Зачем в цифровую эру говорить и слушать. М.: Изд-во АСТ, 2021.

РАЗДЕЛ 2. КРУГЛЫЙ СТОЛ «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

УДК 373.31

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ЧТЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Светлана Эдуардовна Александрова,
соискатель,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»;
методист отдела методологии и перспективной дидактики (НОО),
Институт содержания, методов и технологий образования,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия
E-mail: Aleksandrovas@mgpu.ru

Аннотация. В статье предлагается обоснование применения разных видов чтения для организации эффективной работы с текстом, позволяющей формировать функциональную читательскую грамотность младших школьников. Доказывается необходимость просмотрового, ознакомительного, поискового и изучающего чтения в зависимости от цели и этапа работы с текстом. Приводятся примеры заданий на применение разных видов чтения при анализе художественных и научно-познавательных текстов.

Ключевые слова: читательская грамотность, виды чтения, поисковое чтение, просмотровое чтение, изучающее чтение, ознакомительное чтение, младший школьник

Читательская грамотность – базовый компонент функциональной грамотности, так как большую часть информации об окружающем мире человек получает при чтении и работе с текстами, демонстрируя «способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, требуемых обществом и (или) ценных для индивида» [8]. Уже в начальной школе обучающиеся получают основы чтения для приобретения читательского литературного опыта и формирования готовности обрабатывать и использовать получаемую информацию через умение найти в тексте необходимые сведения и факты, представленные в явном виде, интерпретировать их, делать простые выводы, оценивать форму и содержание текста. Именно в этот период школьники, научившись читать, переходят к чтению для обучения [2]. Таким образом, закладываются основы умения учиться. Выпускник основной школы получит возможность продолжить

образование, если он будет обладать достаточно высоким уровнем читательской грамотности, сформированным в начальной школе [6].

Результаты международного исследования PIRLS показывают с 2006 года положительную динамику в развитии читательской грамотности младших школьников России. Большое значение в данном случае имеет использование методик осознанного чтения с комплексом диагностических материалов и эффективных современных приемов работы с текстом [1]. Однако результаты международного исследования 15-летних школьников PISA показывают менее позитивные результаты по читательской грамотности. Это связано с тем, что школьники в начальных классах испытывают сложности в поиске информации, изложенной в тексте в явном виде, так же как в оценивании содержания и формы текста [6]. Кроме этого, у российских школьников не сформирована привычка обращаться к тексту каждый раз, когда необходимо выяснить какую-либо информацию, чаще обучающиеся опираются на свой опыт и знания. Вызывают затруднения у школьников и многокомпонентные вопросы, при работе с которыми обучающиеся часто оставляют пропущенными вопросы в конце задания, ответив только на первые из них. Причину этого мы видим в недостаточном владении школьниками правилами рационального чтения текстов.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) говорится о необходимости «создания условий для формирования функциональной грамотности школьников, то есть способности школьников решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе предметных, метапредметных, универсальных способов действий» [5]. Среди предметных результатов указаны не только те, которые содержат читательские умения, описанные выше, но и результаты, связанные с осмыслением информации на основе разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое) для решения учебных и практических задач. Соответственно, необходимо научить школьников пользоваться разными видами чтения при самостоятельном изучении текстов с учетом требований ФГОС НОО для их дальнейшего самообразования и саморазвития, а также готовности к успешному взаимодействию с окружающим миром, что составляет основу функциональной читательской грамотности. Однако при организации работы по формированию функциональной читательской грамотности учителя начальной школы часто опираются на традиционный подход к анализу и интерпретации текстовых источников информации, осуществляемый, как правило, только на уроках литературного чтения и в редких случаях на уроках окружающего мира без обращения к разным видам чтения. Таким образом, мы видим противоречие между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к результатам обучения младших школьников и реализацией данных требований в практике работы учителей начальной школы. Мы считаем, что для эффективного формирования функциональной читательской грамотности необходимо

учитывать и использовать особенности разных видов чтения в зависимости от целей чтения и вне зависимости от учебного предмета.

Цель данной статьи - представить возможности применения просмотрового, поискового, изучающего, ознакомительного чтения для организации эффективной работы с текстом, позволяющей формировать функциональную читательскую грамотность младших школьников.

Под грамотностью чтения Н. Н. Сметанникова в статье «Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития» понимает «активное, целенаправленное и функциональное использование чтения в различных ситуациях и для различных целей» с вниманием к его разнообразным видам и типам [3]. Проанализируем, как представлены виды чтения в научной литературе. В теории и методике обучения чтения термин «виды чтения» определяется как один из базовых, отражающий набор операций для решения текстовых задач, обусловленных целью чтения. В зарубежной литературе описано более 30 видов чтения, которые включают как этапы, так и разные способы сохранения информации при работе с текстом: просмотр (scanning), общий обзор (skimming), повторный обзор (review), предварительный обзор (preview), окончательный обзор (overview) (см. работы: S. Taylor, P. Berg). В конце XX века в связи с компьютеризацией образования появились термины «чтение с листа» и «чтение с экрана», связанные с понятиями «цифровое» и «дигитальное» (digital) чтение. По форме прочтения различают «чтение вслух» как фонетическое упражнение и «чтение про себя» как чтение без внешнего озвучивания графического текста. По использованию логических операций различают «аналитическое» чтение (с глубоким проникновением в содержание) и «синтетическое» чтение, то есть беглое, поверхностное чтение. Ю. П. Мелентьева в словаре «Чтение. Энциклопедический словарь» предлагает характеристику видов чтения отечественных исследователей В. А. и С. М. Бородиных, З. И. Клычниковой, С. К. Фоломкиной [7]. Основные виды чтения этих филологов обобщены в таблицах (табл. 1–3).

Таблица 1

Виды чтения по В. А. и С. М. Бородиным

Параметры сравнения	Виды чтения				
По форме прочтения	Чтение вслух	Чтение про себя (включает сплошное и выборочное чтение)			
По целевым установкам	ознакомительное	изучающее	изучающее с конспектированием	редакторское (научное и литературное)	корректорское
По выбору информации	справочно-ориентировочное (информационно-библиографическое)	ознакомительно-просмотровое	повторно-просмотровое	поисковое	просмотрово-резюмирующее

Таблица 2

Виды чтения по З. И. Клычниковой

Параметры сравнения	Виды чтения				
По механизму чтения	Чтение вслух	Чтение про себя	Художественное чтение		
По характеру деятельности	Учебное чтение	Обычное чтение			
По цели действия	Поисковое	Обзорное	Детализирующее	Для удовольствия	Для критического анализа

Таблица 3

Виды чтения по С. К. Фоломкиной

Параметры сравнения	Виды чтения			
По форме прочтения	Чтение вслух	Чтение про себя		
По цели чтения	Поисковое	Ознакомительное	Просмотровое	Изучающее
По результату	Понимание плана значений содержания текста	Понимание плана смысла		

Частично совпадают виды чтения по целевым установкам В. А. и С. М. Бородиных, по цели действия З. И. Клычниковой и по цели чтения С. К. Фоломкиной. В нашем исследовании нас интересуют не форма и механизм чтения, не характер деятельности и результат чтения, а цель чтения. Поэтому рассмотрим подробнее виды чтения, зафиксированные в работах С. К. Фоломкиной и закрепленные во ФГОС НОО: ознакомительное, поисковое, изучающее и просмотровое (табл. 4).

Таблица 4

Характеристика видов чтения

Виды чтения	Целевая установка	Основная задача
Просмотровое чтение	получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте	понять, нужна информация или нет
Ознакомительное чтение	извлечение основной информации, т. е. выяснение того, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится по данным вопросам	понять общее содержание текста
Изучающее чтение	максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление	понять всю прочитанную информацию
Поисковое чтение	быстрое нахождение в тексте вполне определенных данных (фактов, характеристик, сведений и т. д.)	найти определенную информацию

Каждый из видов чтения имеет свою цель. Если школьнику нужно получить самое общее представление о тексте, понять, нужна ли данная информация для выполнения поставленной учебной или жизненной задачи, то он использует просмотровое чтение, с помощью которого можно проанализировать заголовки, соотнести их с текстом и невербальной информацией (рисунками, иллюстрациями, таблицами, схемами и др.). Например, четвероклассникам предлагается рассмотреть обложки книг, журналов и для подготовки сообщения выбрать те, которые помогут решить учебную задачу (задание из сценария темы «Анализ, интерпретация и преобразование научно-познавательных текстов» (ID: 2589090) (урок 2) в Библиотеке Московской электронной школы) (рис. 1).



Рисунок 1. Умеем ли мы читать научно-познавательные тексты

При работе с художественными текстами в 3 классе учитель может предложить выбрать произведения, в которых описывается приход весны из произведений темы «Картины природы в творчестве поэтов и писателей XIX—XX веков» [4].

Использование в учебной деятельности просмотрového чтения позволит школьникам научиться быстро находить нужные книги, статьи, произведения для выполнения учебной задачи или для личных целей при самостоятельном поиске, в том числе в сети Интернет, и информацию в них по реперным точкам: название, автор, оглавление, аннотация, иллюстрации, таблицы, схемы и др. Для понимания, нужен ли данный текст для предстоящей работы, школьники смогут пользоваться приемами быстрого анализа источника информации: по первым словам или первым предложениям абзацев, по первому и последнему абзацу текста и т.д.

Для ознакомительного чтения ставится другая задача: найти главное в тексте или в общем виде понять содержание какой-то части текста. Как правило, это «чтение для себя», при котором не нужно искать определенную информацию. При работе с научно-познавательными или художественными рассказами дается задание прочитать текст для того, чтобы выяснить, что говорится по интересующему вопросу: определить тему произведения, главную мысль текста (абзаца), найти ключевые слова, несущие основную информацию, изложить сжато содержание, найти ту часть текста, которая содержит ответ на поставленный вопрос и др. Например, в задании из сценария темы «Анализ, интерпретация и преобразование научно-познавательных текстов» (ID: 2589090) (урок 3) в Библиотеке Московской электронной школы школьникам предлагается определить главное, что сообщается в книгах о Московском зоопарке (рис. 2).



Рисунок 2. Учимся определять содержание текста

Далее на уроке школьники определяют ключевые слова в представленном отрывке из рассказа В. Чаплиной «Кинули» и с опорой на памятку обсуждают возможные сложности при составлении рассказа о львенке по данным ключевым словам (рис. 3).

При изучающем чтении школьникам необходимо прибегать к повторному чтению, постоянному обращению к тексту, письменному представлению содержания текста в форме конспекта, схемы, таблицы, рисунка. Одним из приемов изучающего чтения является постановка вопросов к тексту до или после чтения (рис. 5).

Учимся получать полное представление о содержащейся в тексте информации

 Прочитайте статью главы 18 «Почему же слоны боятся мышей?» в [«Интерактивной энциклопедии для начальной школы»](#).
Как бы вы ответили на этот вопрос?

Почему же слоны боятся мышей?



 В дополнительных материалах интерактивной энциклопедии найдите и прочитайте статью [«Слон. Интересные факты»](#). Составьте вопросы для одноклассников по данной статье, используя кубик. Для этого скачайте файл «Развёртка_Куб Блума (цветная)» и соберите кубик. Выпавшая грань укажет: какого типа вопрос следует задать. Удобнее ориентироваться по слову на грани кубика — с него и должен начинаться вопрос.

 Перейдите на сайт [Московского зоопарка](#) и найдите на карте место, где находится павильон со слонами.



Рисунок 5. Виды заданий при изучающем чтении

Важным при изучающем чтении является информация, содержащаяся в тексте, а также языковые и композиционные особенности текста, выявление его эстетических особенностей. Поэтому такой вид чтения эффективен не только при работе с научно-познавательными текстами, но и с художественными прозаическими и стихотворными произведениями. Как показывает практика, данный вид чтения учителя часто используют при работе с разными текстами.

Поисковое чтение часто сопровождает другие виды чтения при работе с текстом. Его цель – быстрое нахождение конкретной информации. Этот вид чтения предполагает наличие умения ориентироваться в смысловой структуре текста (рис. 6).



Рисунок 6. Учимся находить нужную информацию в тексте

В урочной деятельности младшие школьники обычно находят нужную информацию в тексте по заданию учителя. Для формирования функциональной читательской грамотности важно владение обучающимися приемами рационального поиска. Например, если при работе с научно-познавательным текстом нужно найти факты о материках, то школьник должен обращать внимание на все имена собственные, цифровые данные (рис. 7).

Рассмотрите страницы из «Энциклопедии животных Московского зоопарка», которую выбрал Андрей для подготовки сообщения про зоопарк. Какие тексты вы увидели?

Можно ли утверждать, что ара красный и аллигатор миссисипский имеют одинаковый ареал обитания? На что вы обратили внимание, чтобы ответить на вопрос?

Рисунок 7. Виды заданий при поисковом чтении

Если нужно быстро найти в художественном тексте портретную характеристику героя, то нужно обратить внимание на имена героев произведения.

Таким образом, определение цели чтения текста диктует выбор вида чтения. Для чтения без глубокого анализа выбираем ознакомительное чтение, для выявления главного – просмотровое чтение, для анализа по частям – изучающее чтение, для выборочного нахождения информации – поисковое чтение. Формирование различных видов чтения является основой функциональной читательской грамотности.

Список литературы

1. Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Международное сравнительное исследование PIRLS 2011 «Изучение качества чтения и понимания текста» и его основные результаты // Народное образование. 2013. № 6. С. 199–209.
2. Леонтьев А. А. Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс–минус. 1999. № 10. С. 9–13.
3. Сметанникова Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотекосведение. 2017. Т. 66, № 1. С. 41–48.
4. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Литературное чтение. М.: ИСРО РАО, 2022. URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya_predmet_a_Literaturnoe_chtenie_.htm (дата обращения: 31.05.2023).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021. № 64100). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 29.05.2023).
6. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78.
7. Чтение. Энциклопедический словарь / Под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. 448 с.
8. PIRLS 2021. Assessment framework / I. V. S.Mullis, M. O. Martin (eds.). TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Boston College, 2019. 88 p.

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕТИ «ИНТЕРНЕТ» В КУРСЕ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»: РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС НОО

Ирина Сергеевна Артюхова,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: irina_369@instrao.ru

Аннотация. В статье обращено внимание на актуальность формирования безопасного поведения младших школьников в сети «Интернет». Показаны как внешние причины (быстрый рост информатизации современного общества, вовлечение детей и подростков в неконтролируемое пространство социальных сетей, Интернета, рекламы, компьютерных игр), так и внутренние (возросший уровень самостоятельности ребенка, связанный с психологическим взрослением и получением статуса школьника). В статье раскрываются: социальный заказ, сформулированный в новой Концепции информационной безопасности детей в Российской Федерации (28 апреля 2023 года), требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), Федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОП НОО). Кратко сформулированы дидактические основы обучения младших школьников по заявленному направлению педагогической работы. Для каждого класса (с 1 по 4) выделены ключевые моменты обучения школьников согласно ФОП НОО при освоении содержания предмета «Окружающий мир» (раздел «Правила безопасной жизнедеятельности»). В качестве примера представлены методические приемы, рекомендуемые для реализации вышеизложенного, для 4 класса.

Ключевые слова: безопасное поведение младших школьников в сети «Интернет», ФГОС НОО, ФОП НОО, Концепция информационной безопасности детей в Российской Федерации, предмет «Окружающий мир», мессенджеры, социальные группы, персональные данные, достоверная информация, фейковая информация

Финансирование: работа выполнена в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» в рамках государственного задания № 073–00058-22 «Обновление содержания общего образования».

Актуальность и социальный заказ

Актуальность формирования безопасного поведения младших школьников в сети «Интернет» определяется как внешними социальными причинами, обусловленными процессами, происходящими в обществе, так и внутренними

причинами, связанными с взрослением ребенка, приобретением им нового социального статуса – школьника.

Среди причин можно выделить следующие: возросший уровень самостоятельности ребенка; его активная социализация; воздействие на младшего школьника огромного объема информации; трудности контроля его взаимодействия с гаджетами, социальными сетями, рекламой.

Ребенок в 7 лет переходит на новый уровень психологического развития, у него возникает естественная потребность, заложенная самой природой: *стремление к самостоятельному изучению и освоению окружающего мира.*

Все это приводит к возникновению многих рисков как физического, так и психического здоровья в различных ситуациях, в том числе при нарушении правил безопасности при пользовании сетью «Интернет».

В мире информации, компьютеров, гаджетов младшего школьника подстерегают опасности, среди них: попадание персональных данных в чужие руки; неконтролируемое пространство социальных сетей, Интернета, рекламы, компьютерных игр; смешение в сознании ребенка мира реального и мира виртуального.

Вследствие чрезмерного увлечения Интернетом (играми, социальными сетями, мессенджерами) ухудшается физическое здоровье детей: портится зрение, искривляется позвоночник, могут возникнуть проблемы с суставами и т. д. Нарушается и психическое здоровье: происходит сбой в развитии психических процессов, функций и механизмов, их вызывающих: возрастное развитие замедляется, ребенок не может продуктивно учиться и общаться со взрослыми и сверстниками в реальном мире, справляться с обычными жизненными ситуациями.

Дети, выросшие в социальных сетях, утрачивают навыки прямого, непосредственного общения – они не умеют краснеть, прикасаться друг к другу, давать спонтанную реакцию, а главное, получать немедленный ответ от собеседника и вести диалог. Комментарии и общение онлайн – это все имитация реального эмоционального диалога. Умение общаться со сверстниками, работать в группах и в коллективе является необходимым условием для развития успешного и счастливого человека.

Правительство России утвердило новую Концепцию информационной безопасности детей [1]. Главная цель документа – защита детей и подростков от информационных угроз и рисков в современной цифровой среде. В частности, в Концепции отмечается: «Нестабильность эмоциональной сферы и низкий уровень критичности восприятия и обработки информационного потока детьми и подростками свидетельствуют о том, что именно дети и подростки находятся в группе потенциального риска для негативного воздействия и интернет-манипуляций с последующим вовлечением в деструктивную деятельность» [1, с. 1–2].

Концепция предлагает объединить усилия государства и родительского сообщества, научить школьников безопасному поведению в интернете, повысить цифровую грамотность ребят.

Посильный вклад в реализацию данной Концепции, ставящей цели формирования у детей и подростков правильного безопасного алгоритма поведения в сети «Интернет», вносит реализация обновленного Федерального образовательного стандарта начального общего образования (далее - ФГОС НОО) и образовательных программ.

ФГОС НОО дает целевые ориентиры для педагогов по предметным результатам «Окружающего мира». Для раздела «Правила безопасной жизнедеятельности» они сформулированы следующим образом:

- формирование навыков здорового и безопасного образа жизни на основе выполнения правил безопасного поведения в окружающей среде, в том числе знаний о небезопасности разглашения личной и финансовой информации при общении с людьми вне семьи, в сети Интернет и опыта соблюдения правил безопасного поведения при использовании личных финансов [3, пункт 9, раздел 43.5].

В этом же разделе в пункте 7 отмечаются среди предметных результатов:

- приобретение базовых умений <...> безопасного использования электронных ресурсов Организации и сети Интернет [3, пункт 7, раздел 43.5].

Темы информационной безопасности, безопасности в сети Интернет, соблюдения правил безопасного поведения при использовании личных финансов являются новыми в курсе предмета «Окружающий мир». Важным аспектом становится также сохранение физического здоровья при активном использовании компьютеров и различных гаджетов в обучении и в жизни.

Дидактические основы

В начальной школе (особенно в 1 классе) в учебный процесс желательно дозированно вводить игровые методы: логические игры, ролевые игры, игры с правилами. В начальный период обучения происходит смена ведущей деятельности ребенка с игровой на учебную. Многим первоклассникам еще необходимо «доиграть» и таким образом «подтянуть» развитие психических функций до необходимого первокласснику уровня. В играх развиваются символическая функция, внутренний план действия, фантазия и др.

Дидактическими условиями, обеспечивающими эффективность бесед и других методических приемов, являются следующие: побуждение детей к активным высказываниям; помощь каждому ребенку в размышлении над вопросами; предоставление возможности сделать собственные выводы; эмоциональность учебного материала и его соответствие реальным жизненным ситуациям; сопровождение иллюстративным материалом.

Содержание и примеры методических разработок

В первом классе согласно ФОП НОО при освоении содержания предмета «Окружающий мир» (22.6.3. Правила безопасной жизнедеятельности. Содержание обучения в 1 классе) обучающихся необходимо *научить правильно, без вреда здоровью, пользоваться компьютером и безопасно взаимодействовать с Интернетом: при пользовании электронным дневником и электронными ресурсами школы* [2, раздел 22.6.3.3].

В первом классе, как и в других классах начальной школы, предусмотрено пользование младшими школьниками сетью «Интернет», в том числе изучение

правил безопасности в данной сети, *только в условиях контролируемого доступа (!)*.

Во втором классе обучающиеся обучаются правилам безопасности в информационно-коммуникационной сети «Интернет»: *безопасности в мессенджерах и социальных группах* [2, раздел 22.7.3.3].

В третьем классе особое внимание необходимо обратить на *ориентирование в признаках мошеннических действий, защите персональной информации, правилах коммуникации в мессенджерах и социальных группах* [2, раздел 22.8.3.3].

Третьеклассники обязательно повторяют правила коммуникации в мессенджерах и социальных группах, о которых уже был разговор во 2 классе. Акцент в содержании нужно сделать на защите персональной информации.

Ребенок должен понять, что нельзя разглашать персональные данные, необходимо защищать информацию о себе и своей семье. Публикация такой информации в сетях может привести к ее использованию другими людьми в целях выгоды. Чем больше информации о человеке указано на его странице (опубликовано фотографий: квартиры, членов семьи, друзей), тем больше вероятность, что страницу могут взломать, вымогать деньги или даже ограбить квартиру.

Обучающийся должен твердо усвоить, что сведения о себе и семье нельзя давать посторонним людям.

В четвертом классе обучающиеся должны научиться находить *достоверную информацию, опознавать государственные образовательные ресурсы и детские развлекательные порталы* [2, раздел 22.9.3.3].

В настоящее время особенно актуально научить младших школьников отличать достоверную информацию от так называемых фейков. После начала спецоперации в Сети стало больше вбрасываемых фейков, цель которых – напугать, запутать людей, вызвать панику. Фейк – любая недостоверная информация, размещенная, как правило, в интернете. Фейк может быть намеренным и ненамеренным, полным или частичным. Среди фейков встречаются материалы любого вида: новости, изображения, видеоролики и даже аккаунты в социальных сетях.

Основные правила отношения к информации в сети «Интернет» помогут обучающимся разобраться в ее подлинности и оберегут от опасностей.

Рассмотрим несколько методических приемов для обучающихся 4 класса. Учителю можно порекомендовать проведение:

- *беседы «Как не попасться на фейк? Простые правила»;*
- *игры «Сложные пути информации, или Испорченный телефон»;*
- *упражнения «Чем факт отличается от мнения?»;*
- *информации для обучающихся «Обрати внимание: это, скорее всего, фейк!»*

Беседа «Как не попасться на фейк? Простые правила»

Текст для беседы

Почему важно, чтобы информация была подлинной, а не враньем (фейком)? На основе информации человек принимает решения. Например,

если синоптики дают прогноз, что будет дождь, человек возьмет с собой зонтик. Или на переходе горит красный свет – сейчас переходить дорогу опасно. Если использовать неверную информацию, то решения на основе этой информации будут тоже неверными, иногда даже опасными для здоровья или жизни.

Поэтому соблюдай простые правила, и тебя не введут в заблуждение.

1) Не доверяй сразу всему, что прочитаешь или просмотришь в Интернете. Подумай, прояви критическое мышление.

Помни: в Интернете любой может написать все, что угодно. Иногда даже человек, которому ты доверяешь, может сделать репост с ложной информацией по ошибке.

2) Обращай внимание на источник информации. Если не указан автор статьи или сообщения, это, скорее всего, фейк. Информационный ресурс или автор должен иметь хорошую репутацию. Обобщения типа «британские ученые установили...» должны вызывать настороженность. Проверь информацию на других сайтах, в энциклопедиях, расспроси взрослых.

3) Читай больше научных и познавательных книг, наблюдай жизнь и природу – и тебя будет сложно провести на ложных, но похожих на правду сообщениях.

Вопросы для обсуждения

– Чем опасна ложная информация?
– Например, что может произойти, если больной человек прочитает неверные рецепты для лечения?

– В результате дети составляют *Памятку «Как не попасться на фейк?»*:

– Буду проявлять критическое мышление.
– Обращать внимание на источник информации.
– Читать научные и познавательные книги – чем больше знаю, тем труднее меня провести!

Игра «Сложные пути информации, или Испорченный телефон»

Учитель. Иногда информация искажается не нарочно. Как это может случиться? Давайте сыграем в «Испорченный телефон».

Дети садятся рядом, образуют цепочку. Первый игрок загадывает слово (можно дать задание загадать словосочетание из двух слов – так будет сложнее и интереснее) и тихо шепчет его второму игроку, чтобы не услышали остальные. Второй – третьему и так далее по цепочке. Последний игрок громко вслух называет то, что услышал.

Каков результат? Как правило, слово (словосочетание) искажается.

Вопросы для обсуждения

– Почему произошло искажение?
– Нарочно ли игроки исказили то, что услышали?

Через игру вы поняли, что информация может быть недостоверной и искажаться против желания источника. Информация проходит через множество людей. Они ее пересылают, пересказывают. В итоге появляется

так называемый фейк. Значительно опаснее, когда фейк создается сознательно и имеет злой умысел.

Упражнение «Чем факт отличается от мнения?»

Это упражнение поможет обучающимся на опыте учиться отличать факты от мнения.

Факт – это нечто конкретное, то, что точно произошло. Мнение – это чье-либо отношение к тому, что произошло. У разных людей может быть разное мнение по отношению к одному и тому же факту.

Например:

Факт. Ваня играл на детской площадке. Неожиданно начался сильный дождь. Мама помогла Ване быстро собрать игрушки. Мама с сыном вернулись домой, переоделись в сухую одежду и выпили горячего чая с медом, чтобы не простудиться.

Мнение бабушки. Ванечка промок до нитки под сильным дождем. Он так замерз. Теперь его наверняка ждут простуда и грипп. Мальчик станет больным и слабым.

Вопросы для обсуждения

- Какие слова употребляет бабушка?
- Случилось ли то, что предсказывает бабушка?
- Можно ли подумать, что Ваня заболел?
- А заболел ли мальчик на самом деле?
- Чему можно доверять: фактам или мнению?

Разбирайте вместе с обучающимися школьные новости, статьи в журналах или видео в интернете. Обсуждайте, что является мнением, а что – фактом. Это упражнение можно повторять несколько раз в разных обстоятельствах, чтобы дети научились отличать мнение от факта в зависимости от ситуации.

Информация для обучающихся «Обрати внимание: это, скорее всего, фейк!»

Вам очень важно научиться отличать правдивую информацию от всей остальной. Ведь ложная информация может иметь злой умысел.

Не верь кричащим заголовкам! Чем заманчивее заголовок, тем меньше стоит доверять статье, объявлению или видео. Особенно остерегайся названий: «Шокирующие новости!», «Скандал века!». Такие заголовки называются кликбейтными, их задача – привлечь читателей ради денег, рекламы или обмана.

Проверяй адрес! Адрес сайтов, файлов (документов, изображений, видео и так далее), загруженных в Интернет, называют URL. Адрес сайта может многое сказать о достоверности представленных на нем сведений. У официальных организаций URL чаще всего совпадает с названием.

Например, читать о диких животных лучше на сайте зоопарка или научного журнала, а не в блоге путешественника. Блоггер представляет свое мнение и является, скорее всего, любителем, а не профессиональным зоологом.

Для выполнения учебных заданий используй государственные образовательные ресурсы и детские развлекательные порталы, рекомендуемые Министерством просвещения.

Не доверяй первым эмоциям! Особенно осторожно относись к материалам с излишней эмоциональной окраской: чем больше материалы давят на жалость или пытаются вызвать страх, тем вероятнее, что эта информация искаженная. Сама природа фейков такова, что они нацелены на то, чтобы вызывать сильный эмоциональный всплеск: гнев или страх.

Смотри на дату публикации! Покупая продукты в супермаркете, мы всегда смотрим на их срок годности. То же самое касается новостей в интернете. Проверь, какой «возраст» у найденной информации. Не устарела ли она?

В заключение хочется отметить, что продолжение педагогически и социально сложной работы по формированию у детей безопасного поведения в сети «Интернет» должно быть комплексным. Необходимы: разработка научно-методического обоснования психолого-педагогической работы в этом направлении с обучающимися младшего школьного возраста; анализ образовательных программ; интеграция урочной и внеурочной деятельности; взаимодействие с родителями.

Надежной основой для усвоения детьми правил безопасного поведения в информационном обществе станет воспитание детей в духе уважения к традиционным ценностям; моральное и нравственно-этическое развитие детей; воспитание у детей ответственности за свою жизнь и здоровье, изживание социального потребительства и инфантилизма.

Список литературы

1. Концепция информационной безопасности детей в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 апреля 2023 г. № 1105-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/0vjjsdBmSsIdUZ4c8Z2eOAiGkCbCf7OJ.pdf> (дата обращения: 20.04.2023).
2. Федеральная образовательная программа начального общего образования (ФОП НОО), утверждена Приказом Министерства просвещения России от 16.11.2022 N 992, зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2022 г. № 71762.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286.

УДК 372.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МНОГОМЕРНОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Светлана Ивановна Гин,

кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики и частных методик,
ГУО «Гомельский областной институт развития образования»,
г. Гомель, Республика Беларусь
E-mail: svetgin@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается содержание технологии многомерного чтения, которая активно разрабатывается авторским коллективом под научным руководством С. И. Гин. Данная технология способствует повышению уровня сформированности функциональной грамотности как одного из показателей качества образования на современном этапе информационного общества. В рамках реализации инновационного проекта технология многомерного чтения широко внедряется в систему начального образования Беларуси.

Ключевые слова: технология многомерного чтения, функциональная грамотность, инновационная деятельность, обучение младших школьников

Динамика стремительно развивающейся информационной эпохи диктует обновленные требования к системе образования. Успешность выпускника определяется не объемом приобретенных знаний, а осознанным умением их грамотно (функционально) использовать. Необходимость учитывать современные вызовы определяет приоритетные направления образовательной политики во многих странах.

В Государственной программе «Образование и молодежная политика», утвержденной Советом Министров Республики Беларусь, с целью повышения привлекательности и конкурентоспособности национальной системы образования в мировом образовательном пространстве одним из принципиальных преобразований к 2025 г. указано развитие функциональной грамотности обучающихся [6, с. 3].

Согласно Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, действующего с 1 сентября 2022 г. на основании приказа Министерства Просвещения Российской Федерации, для обеспечения реализации программы в образовательных организациях должны создаваться условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности, под которой понимается «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [7, с. 20].

Таким образом, функциональная грамотность является одним из ведущих ценностных ориентиров образования, в том числе и на начальном этапе обучения.

С целью повышения качества сформированности функциональной грамотности младших школьников предлагается использование в образовательном процессе авторской технологии многомерного чтения, которая создана, успешно апробирована и продолжает разрабатываться творческим коллективом под научным руководством С. И. Гин [5]. В названии технологии отображается сущность инновационного подхода: изучение текста детской художественной литературы с позиции его многослойности и многоаспектности.

Технология многомерного чтения разработана на основе идей личностно ориентированного подхода, когда личность ребенка является определяющим содержанием обучения, создающего условия для ее всесторонней реализации с учетом уникальности.

На сегодняшний день существуют и другие технологии, и методики, направленные на повышение качества работы с текстом. Например, продуктивное чтение, смысловое чтение, осмысленное чтение, иммерсионное чтение и др., однако технология многомерного чтения имеет отличительные особенности, позволяющие сделать вывод о ее новизне.

Во-первых, она ориентирована на формирование всех структурных компонентов функциональной грамотности, а не только читательской.

Во-вторых, при работе над текстом ключевым читательским действием является интерпретация информации, обнаружение и анализ скрытых, неявных смыслов.

В-третьих, задания к тексту преимущественно являются несплошными (таблицы, схемы, шкалы, диаграммы, карты, памятки, условные обозначения и др.). При создании заданий учитывалась позиция известного российского ученого В. М. Букатова, который считает преувеличением негативные последствия клипового мышления [1, с. 4–5]. Вместо того, чтобы бороться или игнорировать стремление современных детей к быстрой смене и разнообразию получаемой информации, школе нужно уметь опираться на его сильные стороны. Поэтому занятия по технологии предполагают активное использование индивидуальных электронных устройств (смартфонов, планшетов и др.), позволяющих осуществлять не только поисковый запрос в сети Интернет, но и выполнять разнообразные задания в виде QR-кода.

Можно выделить следующие компоненты технологии:

- *целевой*: разрешение противоречия между социальным заказом формирования функциональной грамотности в процессе обучения и недостаточным количеством и качеством соответствующего учебно-методического обеспечения;

- *содержательный*: обучение строится на основе поэтапного рассмотрения отдельных фрагментов текста;

- *организационный*: занятия по технологии многомерного чтения проводятся несколько раз в неделю за счет часов внеурочной деятельности; при

этом в зависимости от конкретной образовательной ситуации в соответствии с индивидуальными познавательными способностями и потребностями обучающихся предусматривается собственный темп обучения в каждом классе;

- *диагностический*: регулярное проведение входных и итоговых диагностик уровня функциональной грамотности младших школьников, представляющих собой авторские разработки [3];

- *результативный*: повышение уровня достижения личностных, метапредметных и предметных результатов начального обучения.

Технология многомерного чтения состоит из трех этапов.

На первом этапе – системном, или образно-синтетическом – происходит знакомство с текстом на основе методик, обеспечивающих цельность эмоционально-художественного восприятия произведения.

На втором (основном) этапе – подсистемном, или исследовательском – углубленному рассмотрению подлежат отдельные фрагменты текста. Также на этом этапе широко представлены задания, диктуемые логикой авторского замысла, позволяющие оттолкнуться от содержания, тем самым превращающие текст художественного произведения в гипертекст. Таким образом, происходит не только естественное применение знаний, полученных на различных учебных предметах в начальной школе, но и пропедевтика отдельных понятий, изучаемых на последующих ступенях обучения, а также выходящих за рамки школьной программы.

На заключительном этапе – надсистемном, или рефлексивно-аналитическом – обучающимся предлагается выполнение творческих и практических работ, а также целостное осмысление прочитанного, соотнесение его с субъективным опытом обучающихся и ситуациями реальной жизнедеятельности, ценностная оценка художественных и идейно-смысловых аспектов произведения.

Технология реализуется при обучении обучающихся вторых-четвертых классов. Для каждого года обучения разработан учебно-методический комплекс, в который входят учебник-тетрадь для обучающихся и пособие для учителя.

Учебник-тетрадь включает дотекстовые задания, текст одной из глав художественного произведения (сказочной, фантастической или приключенческой повести в зависимости от возраста обучающихся); задания, относящиеся к отдельным фрагментам текста; задания по всему тексту, а также приложение с материалами для выполнения практических работ и заданий в группах и интерактивных заданий МИКС, направленных на применение полученных знаний и расширение кругозора.

В пособие для учителя входит пояснительная записка, раскрывающая сущность технологии и специфику преподавания в конкретный год обучения; подробные методические рекомендации по выполнению заданий учебника-тетради, а также материалы для проведения эвристических бесед, мозгового штурма, исследовательских работ, дидактических игр и т.д.

Технология многомерного чтения позволяет формировать интегративные компоненты функциональной грамотности, определенные научным

коллективом лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» [2, с. 22].

Формирование читательской грамотности происходит в процессе выполнения заданий, в которых нужно находить и извлекать информацию из текстов различных видов, интегрировать и интерпретировать ее, осмысливать и оценивать сообщения текста; а также при использовании содержания текста в различных ситуациях деятельности и общения, согласовании прочитанного с реальным опытом младших школьников.

Для формирования информационной грамотности обучающиеся выполняют задания, которые предполагают составление поискового запроса в Интернете, осуществляют отбор и оценку полученной информации; работают с текстами разного формата: сплошными, несплошными, смешанными.

Совершенствование коммуникативной грамотности осуществляется посредством целенаправленного использования различных методов и приемов диалогического обучения, создания письменных сообщений различного формата, акцентировании на овладении культурой позитивной коммуникации.

Приобретение и развитие навыка социальной грамотности реализуется в ходе разрешения проблемных ситуаций, заданий вариативного характера, упражнений на прогнозирование, подчеркивания ценности таких качеств личности как ответственность, целеустремленность, гуманность, толерантность, оптимизм и др.

Логотипом технологии является знак Чⁿ, акцентирующий внимание на чтении высокого уровня, в степени N. Среди эпитетов на букву «н», описывающих сущность технологии, можно отметить «неожиданное», «непривычное», «насыщенное», однако наиболее существенным признаком является «неторопливое», позволяющее погрузиться с текст.

С сентября 2021 года данная технология внедряется в 55 учреждениях образования Республики Беларусь в рамках реализации инновационного проекта «Внедрение технологии многомерного чтения для формирования функциональной грамотности младших школьников (2021–2024)». Анализ результатов инновационной деятельности убедительно свидетельствует об успешности работы в указанном направлении [4]. Таким образом, создаются предпосылки для массового распространения технологии многомерного чтения, причем не только в учреждениях образования Беларуси, но и за ее пределами.

Список литературы

1. Букатов В. М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников – досадное новообразование «постиндустриального уклада» или долгожданная реанимация психического естества? // Актуальные проблемы психологического знания. 2018. № 4 (49). С. 5–19.
2. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника. М.: Вентана-граф, 2018. 288 с.
3. Гин С. И., Вавренчук Н. А. Диагностика функциональной грамотности младших школьников: содержание и результаты // Инновационное образование как основополагающее условие повышения качества обучения на I ступени общего среднего образования:

материалы II Республиканской науч.-практ. конф. с международным участием, Гомель, 17 – 18 июня 2021 г. / Государственное учреждение образования «Гомельский областной институт развития образования»; ред. кол.: Т.Н. Шилько (отв. ред.) [и др.]. Гомель, 2021. С. 44–50.

4. *Гин С. И., Вавренчук Н. А.* Технология многомерного чтения как средство повышения уровня функциональной грамотности учащихся (из опыта реализации инновационного проекта в 2021/2022 учебном году) // Педагог 21 века: современные вызовы и компетенции: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 16 июня 2022 г. / Государственное учреждение образования «Гомельский областной институт развития образования»; ред. кол.: А. З. Бежанишвили (отв. ред.) [и др.]. Гомель, 2022. С. 112–116.

5. *Гин С. И., Вавренчук Н. А.* Технология многомерного чтения как инструмент формирования функциональной грамотности младших школьников // Веснік адукацыі. 2022. № 12. С. 39–47.

6. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы: постановление Совета Министров Республики Беларусь, 29 января 2021 г. № 57 / Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. Минск, 2021. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100057&p1=1> (дата обращения: 21.05.2023).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата доступа: 18.05.2023).

УДК 372.4

**КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НАЧАЛЬНОГО
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ФОРМАТОВ
СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Константин Алексеевич Звягин,
кандидат педагогических наук, доцент,
и.о. зав. кафедрой математики, естествознания
и методики обучения математике и естествознанию,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск, Россия
E-mail: zvyaginka@cspu.ru

Ирина Геннадьевна Козлова,
кандидат педагогических наук, доцент,
и.о. зав. кафедрой математики, естествознания
и методики обучения математике и естествознанию,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск, Россия
E-mail: kozlovaig@cspu.ru

Лариса Гаптульхаевна Махмутова,
доцент кафедры математики, естествознания
и методики обучения математике и естествознанию,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск, Россия
E-mail: mahmutovalg@cspu.ru

Аннотация. В статье обоснованы особенности конструирования методической системы реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения. Определяются основные элементы методической системы и внешние факторы, влияющие на ее функционирование. Выдвигаются принципы структурирования элементов рассматриваемой методической системы.

Ключевые слова: методическая система, начальное общее образование, форматы смешанного обучения

В современной России остро стоит вопрос осуществления образовательного процесса с применением форматов смешанного обучения. При реализации программы начального общего образования образовательная

организация вправе применять различные образовательные технологии, в том числе электронное обучение, дистанционные образовательные технологии [6].

Особую трудность реализация смешанного обучения, при котором традиционные уроки с учителем совмещаются с дистанционными, а также с активным использованием электронных образовательных ресурсов, вызывает у педагогов начального общего образования. Это обусловлено возрастными особенностями обучающихся и недостаточной сформированностью универсальных учебных действий. Однако, несмотря на внедрение некоторых моделей смешанного обучения в образовательный процесс начальной школы, их эффективность не всегда достигается на практике.

Одной из основных причин можно назвать отсутствие обоснования построения, функционирования и развития методической системы реализации образовательных программ начального общего образования при применении форматов смешанного обучения. Принципиально важно уделить внимание таким моментам, как определение количества элементов, а также принципов их структурирования, выстраивания взаимосвязей элементов с учетом подходов, нахождение ресурсов функционирования и развития разрабатываемой системы.

В настоящей статье будет предпринята попытка предложить авторский взгляд на проблему выстраивания данной методической системы, а именно определения элементов и формулировки принципов их структурирования.

Понятие методической системы обучения в своих научных работах раскрыл А. М. Пышкало [5]. В ее составе он выделял цели, содержание, формы обучения, средства, методы. Кроме того, целесообразным является выстраивать методическую систему, основываясь на совокупности факторов, оказывающих влияние на ее функционирование (внешней среды) [3].

На наш взгляд, в содержательном плане методическая система реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения понимается как структура, в которой можно выделить два основных аспекта: а) цель рассматриваемого процесса, принципы структурирования элементов, содержание, организационные формы, средства, методы и приемы, педагогические условия, результат реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения; б) внешние факторы, воздействующие на ее функционирование [2].

Цель обозначенного процесса – достижение младшими школьниками планируемых образовательных результатов с применением форматов смешанного обучения.

Нами выдвинуты следующие принципы структурирования элементов рассматриваемой методической системы:

– принцип соответствия между дидактическими единицами учебного материала, предметными результатами и видами деятельности в условиях смешанного обучения;

– принцип единства содержания учебного материала и функционального назначения форматов смешанного обучения с учетом возрастных особенностей младших школьников;

– принцип учета требований внешней среды для организации смешанного обучения.

Содержанием реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения является содержание образовательного процесса, заключающееся в перечне дидактических единиц. Этот показатель обусловлен спецификой учебного предмета.

Организация образовательного процесса в начальной школе осуществляется при помощи различных форм занятий. Время, форма организации деятельности учителя и учеников, состав обучающихся определяется конкретным занятием и отличает данную форму от урока или других занятий. Основное требование к ним – их разнообразие и возможность выбора.

На данный момент в начальном общем образовании сохраняется классно-урочная система обучения, при которой основной формой организации учебно-воспитательной работы остается урок. Данная форма занятия является обязательной, имеет строгое расписание, фиксированные учебную группу (класс), время и помещение (учебный кабинет). Современный урок рассматривают как синтез традиций и новаций. Учитель при проведении такого урока активно применяет традиционные и инновационные методики, технологии, средства [1].

Средства достижения младшими школьниками планируемых образовательных результатов с применением различных форматов смешанного обучения бывают как печатные, так и электронные.

В процессе достижения образовательных результатов на основе применения технологии смешанного обучения педагог использует ряд методов (наглядные, словесные, практические, исследовательский, планирования, контроля, оценки и др.) и приемов (использование маршрутного листа, выполнение действий по алгоритму, инструкции, тестирование, коллективная проверка, взаимопроверка, самопроверка, повторение с контролем, синквейн, работа с различными источниками информации – учебником, словарями, справочниками и т.д., дидактическая игра, упражнение, перефразировка текста, маркировка текста, графическая работа с текстом, выполнение действий по алгоритму, инструкции, обучающее тестирование, самостоятельное сравнение результата с эталоном, проговаривание «про себя», объяснение своего выбора, составление схемы, кейс, мини-исследование, проект, составление схемы, дискуссия, преимущественно в 3-4 классах, учебный диалог и др.).

Нацеленность на достижение качественных образовательных результатов влечет за собой необходимость разработки и последующей апробации педагогических ситуаций в условиях смешанного обучения. По мнению авторов, успешность достижения планируемых результатов должна быть связана с выбором формата смешанного обучения в зависимости от содержания образовательного процесса, проявляющегося в содержании дидактических единиц. Это можно считать первым педагогическим условием. Внедрение в образовательный процесс дидактических средств в совокупности с методами и

приемами смешанного обучения обусловлено спецификой учебного предмета. В этой связи вторым педагогическим условием реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения является выбор дидактических средств, методов и приемов в зависимости от формата смешанного обучения.

Результатом реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения могут выступать планируемые метапредметные и предметные образовательные результаты младшего школьника, о сформированности которых судят по успешности выполнения диагностических методик и КИМов. На их основании определяется уровень достижения планируемых образовательных результатов с применением различных форматов смешанного обучения [2].

К внешним факторам методической системы, влияющим на ее функционирование, можно отнести информационно-образовательную среду и подготовку субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях смешанного обучения, а именно обучающихся и их родителей, педагогов начальной школы и будущих учителей начальных классов [2; 4].

Таким образом, основными элементами методической системы являются цель рассматриваемого процесса, содержание, организационные формы, средства, методы и приемы, педагогические условия и результат реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения. Принципами структурирования элементов рассматриваемой методической системы выступают принцип соответствия между дидактическими единицами учебного материала, предметными результатами и видами деятельности в условиях смешанного обучения; принцип единства содержания учебного материала и функционального назначения форматов смешанного обучения с учетом возрастных особенностей младших школьников; принцип учета требований внешней среды для организации смешанного обучения.

Список литературы

1. Звягин К. А., Козлова И. Г., Крайнева С. В., Махмутова Л. Г. Организация обучения математике в начальной школе с применением форматов смешанного обучения: учебное пособие. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. 175 с.
2. Звягин К. А., Григорьева Е. В., Крайнева С. В., Козлова И. Г., Махмутова Л. Г., Титаренко Н. Н., Юздова Л. П. Проектирование комплексной методической системы реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения по предметам «Математика» и «Окружающий мир»: монография. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. 286 с.
3. Мацкевич И. Ю. Особенности проектирования методической системы контекстного обучения математике в условиях непрерывности образования // Вышэйшая школа. 2017. № 2. С. 48–51.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 6 / 22 от 15.09.2022 года. URL:

<https://fgosreestr.ru/uploads/files/3552e66fab822e54cc1b5fb22086eb43.pdf> (дата обращения: 31.05.2023).

5. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1975. 32 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министра просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 31.05.2023).

УДК 373.3

**ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Марина Ивановна Кузнецова,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник лаборатории
начального общего образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: bernin@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается вопрос, какие компоненты функциональной грамотности младшего школьника могут формироваться на уроках русского языка. Приводятся условия переноса приобретаемых знаний и умений во внеучебный контекст. Обосновывается потенциал предмета в формировании языковой грамотности как предметного компонента и коммуникативной, читательской и информационной грамотности как интегративных компонентов функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, языковая грамотность, коммуникативная грамотность, читательская грамотность, младшие школьники, русский язык

Функциональная грамотность является сложным образованием, интегрирующим ценности, предметные знания и умения, универсальные учебные действия, компетенции и опыт оперирования всем этим при решении жизненных проблем. Набор компонентов функциональной грамотности, выделяемых разными научными школами, несколько различается, но все исследователи едины в выделении таких компонентов, как читательская, математическая, естественно-научная, коммуникативная, информационная [6; 11, 12]. Большинство исследователей признают и такой компонент, как языковая грамотность. Мы придерживаемся точки зрения, что в структуре функциональной грамотности обязательно необходимо выделять языковую грамотность, поскольку от того, насколько хорошо человек владеет языком, напрямую зависит его успешность в общении, в социальных отношениях, в разных сферах деятельности. Нами языковая грамотность рассматривается как «совокупность умений, навыков, способов деятельности, обеспечивающих: стремление к развитию чувства языка, совершенствованию собственной языковой культуры; целесообразный отбор языковых средств для построения содержательных, связных и нормативно грамотных конструктов, как устных, так и письменных; готовность к осознанию терминологических и понятийных характеристик системы языка» [12, с. 32-33]. Для того чтобы у младших школьников развивалась способность для передачи смысла устного и письменного высказывания подбирать наиболее точные, уместные и

выразительные языковые средства, обучающимся нужно овладеть широким спектром выразительных средств, чтобы было из чего выбирать; для развития умения использовать в процессе общения нормы современного русского литературного языка, эти нормы должны быть усвоены и отработаны в образовательном процессе; для корректировки собственных устных и письменных высказываний младшие школьники должны осознанно овладеть секретами построения содержательных и связных высказываний. Отметим при этом, что не всегда усвоение в рамках уроков знаний и умений приводит к формированию языковой грамотности. Очень важно обеспечить условия развития у школьников способности актуализировать знания и умения, приобрести стратегии поведения, обеспечивающие успешность действий в различных внеучебных ситуациях. Для этого важно включать в образовательный процесс определенные типы заданий, моделирующие внеучебные ситуации и требующие от младших школьников умения «рассмотреть» в смоделированной ситуации возможность применить полученные знания и приобретенные умения, перевести жизненную проблему на предметный язык. Приведем несколько примеров таких заданий для третьеклассников. В Федеральной рабочей программе по предмету «Русский язык» в 3 классе в содержании раздела «Развитие речи» в качестве обязательной дидактической единицы зафиксировано знакомство с жанром объявления. После работы по учебнику и знакомства с основными правилами составления объявления ребятам предлагается поработать с несколькими фрагментами рассказа Н. Носова «Дружок». В рассказе есть два объявления, каждое из которых нуждается в редактировании, на проблему в содержании объявлений не указывается напрямую, но те ситуации, которые случились с героями после написания объявлений, помогают понять «дефициты», а третьеклассникам предлагается отредактировать объявление о найденном чемодане, опираясь на то, что стало известно из прочитанных фрагментов, проявить некоторую фантазию и дополнить объявление о потерянной щенке. Еще одно задание, способствующее переходу знаний и умений на уровень функциональной грамотности, строится на основе специально составленных текстов объявлений, оформленных как реальные объявления. Выполняется задание в группах: нужно прочитать объявления, обсудить, нужно ли что-то поправить в этих объявлениях, переписать, внося изменения, а потом прочитать варианты другим группам, выслушать их варианты, решить, какие варианты кажутся самыми удачными, обосновать почему. Одно из заключительных заданий может быть таким: «Представь, что ты на улице нашел какое-то потерявшееся домашнее животное. Ты понимаешь, что хозяева волнуются и ищут его. Составь объявление, которое поможет вернуть хозяевам их питомца». Безусловно, работа по выработке стратегий поведения (наличие таких стратегий – важная составляющая функциональной грамотности) в ситуациях, требующих написания объявления, будет продолжаться и в четвертом классе. Один из перспективных путей – предложить описание ситуации, выход из которой связан с объявлениями. Например, это может быть ситуация, когда на даче убежал котенок и юные хозяева пишут объявление о пропаже с просьбой к

нашедшему вернуть котенка, а в результате неточного объявления становятся обладателями чужих питомцев: ребятам принесли трех котят, найденных на улицах дачного поселка. Не оставлять же котят на улице! Но ведь у этих котят тоже могут быть хозяева, которые их ищут. Приходится опять усаживаться за написание объявлений. Но теперь уже не только о собственном пропавшем котенке, но и о появившихся новых. Еще один поворот этого сюжета связан с написанием объявления в дачном чате. Следя за развитием описываемой ситуации, четвероклассники развивают свои умения корректировать предложенные объявления, писать собственные. Так протягивается нить от знакомства с жанром объявления и правилами написания объявления к актуализации этих знаний при работе с художественными произведениями, в которых есть тексты неудачных объявлений и возможен анализ того, какие проблемы в объявлениях привели к неожиданным последствиям, а от актуализации к приобретению опыта корректировки предложенных объявлений, и наконец, к включению в жизненную сюжетную ситуацию, позволяющую отработать стратегии поведения, обеспечивающие выход из проблемной ситуации с помощью корректных объявлений.

Поскольку существенное место в характеристике функциональной грамотности отводится эмоциональной, интеллектуальной и рефлексивной готовности применять полученные знания в учебных и жизненных ситуациях, одним из целевых приоритетов образовательного процесса является обеспечение переноса предметных и метапредметных умений, приобретенных при усвоении содержания обучения на уроках русского языка, в интересные, актуальные для современного младшего школьника ситуации, связанные с решением практических задач.

Итак, закономерно, что на уроках русского языка при включении определенных типов заданий идет формирование языковой грамотности. Но при этом возникает закономерный вопрос о том, какие еще компоненты функциональной грамотности могут и должны формироваться на уроках русского языка.

Очевидна роль уроков русского языка в развитии коммуникативной грамотности младших школьников. Важно не только передать младшим школьникам определенные теоретические сведения, но и организовать работу по использованию этих сведений в различных ситуациях общения.

Важна работа, направленная на осознание младшими школьниками богатства языковых средств (это проявления языковой грамотности) и пониманию уместности или неуместности использования тех или иных языковых средств в разных ситуациях общения. Любое устное и письменное высказывание возникает в определенной речевой ситуации, которая задает требования к отбору языковых средств. Работа по формированию языковой грамотности обеспечивает младшим школьникам возможность выбора из того спектра языковых средств, наиболее целесообразных для конкретной коммуникативной ситуации. Но только создание условий, в которых младшие школьники приобретут реальный опыт использования этих средств в

различных ситуациях общения, является гарантией формирования коммуникативной грамотности.

Курс «Русский язык» обладает значительным потенциалом в развитии читательской грамотности. Часть дидактических единиц содержания и обязательных к отработке предметных результатов напрямую связана с работой с текстами – это, например, понимание текста: развитие умения формулировать простые выводы на основе информации, содержащейся в тексте; изучающее чтение, поиск информации, заданной в тексте в явном виде; формулирование простых выводов на основе информации, содержащейся в тексте; интерпретация и обобщение содержащейся в тексте информации; функции ознакомительного чтения, ситуации применения; ознакомительное чтение в соответствии с поставленной задачей; умение определять тему текста и озаглавливать текст, отражая его тему; план текста, составление плана текста. Но очень важно понимать, что этим работа над читательской грамотностью средствами предмета «Русский язык» не ограничивается. Большая часть этих результатов традиционно отрабатывается на материале художественных текстов, но читательскую грамотность как интегративный компонент функциональной грамотности на одних лишь художественных текстах развить невозможно. Одним из частотных текстов, к которым обращается современный человек, – это инструкция. Ярким примером текстов-инструкций в учебниках русского языка является текст задания к упражнению и алгоритмы применения правил. Задачей педагога является обучение младших школьников стратегиям чтения инструктивных текстов, подбор определенных опор, которые могут быть использованы при работе с информационными текстами. При этом, как и в случае с языковой грамотностью, важно избегать обучения только лишь «чтению ради чтения», а включать чтение в более широкий жизненный контекст, в котором именно от точности чтения зависит успешный выход из ситуации. Например, после отработки основ учебного действия пересказа текста стоит поставить проблемную задачу «зависит ли пересказ от того, кому мы собираемся пересказывать текст» и предложить пересказать один и тот же текст разным адресатам.

Работа с толковыми словарями на уроках русского языка обеспечивает формирование не только читательской, но и информационной грамотности, понимаемой как «осознание необходимости в расширении своего информационного поля; способность ориентироваться в информационном потоке, правильно оценивать надежность, достоверность, целесообразность информации; совокупность умений, обеспечивающих эффективный поиск, отбор, интерпретацию и применение информации в соответствии с учебной задачей или житейской проблемой» [12, с. 26]. Одним из предметных результатов по русскому языку является умение уточнять или узнавать значения слов по толковому словарю, уточнять правописание по орфографическому словарю, произношение – по орфоэпическому. Кроме того, в современных учебниках представлена не только текстовая, но и графическая информация, с которой школьники учатся работать. Опыт взаимодействия со

справочными текстами, таблицами, схемами обеспечивает формирование не только читательской, но и информационной грамотности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286; зарегистрирован Минюстом России 05.07.2021 № 64100). URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 01.06.2023).
2. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2022 № 569; зарегистрирован Минюстом России 17.08.2022 № 69676). – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 01.06.2023).
3. Федеральная образовательная программа начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372; зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74229). URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 01.06.2023).
4. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Русский язык». URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%A0%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA_1-4-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf (дата обращения: 01.06.2023).
5. *Виноградова Н. Ф.* Методическое сопровождение обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Начальное образование. 2022. № 1 (108). С. 9–21.
6. *Ковалева Г. С., Колачев Н. И.* Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». 2023. Т. 2, № 1 (90). С.9–32.
7. *Кузнецова М. И., Романова В. Ю., Хомякова И. С.* Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе: формирование коммуникативных универсальных учебных действий : методическое пособие. М., 2018. –160 с.
8. *Кузнецова М. И.* Языковая грамотность: учебное пособие. 3 класс. М. Просвещение 2023. 112 с.
9. *Кузнецова М. И.* Языковая грамотность: учебное пособие. 4 класс. М. Просвещение 2023. 96 с.
10. Универсальные учебные действия как планируемый результат в начальной школе : книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М., 2016. 218 с.
11. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А.* и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
12. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М., 2018. 288 с.

УДК 373.3

МЕТОДИЧЕСКОЕ ЛИДЕРСТВО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПРИОРИТЕТОВ К ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

Анна Викторовна Молокова,
доктор педагогических наук, доцент,
проректор по научно-методической работе и цифровизации,
ГАУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования»,
г. Новосибирск, Россия
E-mail: mav@edu54.ru

Аннотация. В статье раскрываются некоторые аспекты реализации региональной модели научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений учителей начальных классов. Цель исследования – создание и апробация теоретически обоснованной модели непрерывного профессионального развития педагогов на основе и при условии развития потенциала методических лидеров совершенствования их профессиональных компетенций. Методологической основой исследования являются принципы андрагогики, компетентностный и личностно-ориентированный подходы. Представленные результаты включают особенности модели и организации методической работы в региональной системе образования, компетентностные приращения и затруднения субъектов научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений учителей начальных классов. В целом отмечены системные эффекты реализации теоретической модели, обозначены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: начальная школа, учитель начальных классов, муниципальные методические объединения, научно-методическое сопровождение, модель

Введение

Начальная школа традиционно является площадкой для опытно-экспериментальной работы начинающих и опытных исследователей в сфере образования. Очевидны причины интереса ученых: начало системного обучения, возрастные особенности обучающихся, возможность пропедевтического обучения и воспитания младших школьников по широкому спектру аспектов дальнейшего образования и развития личности. На современном этапе развития педагогики и методики начального образования одним из стратегических приоритетов является создание условий для формирования функциональной грамотности младших школьников [9]. Как социальный запрос, так и нормативные требования к организации сравнительно нового и довольно сложного процесса на первом уровне системного обучения детей предполагают наличие методических лидеров – специалистов, которые

могут конвертировать научные идеи и заданные государством планируемые результаты образовательного процесса в конкретные методические решения. В связи с этим рассмотрение некоторых аспектов развития методического лидерства в начальной школе представляется актуальным и целесообразным текущему моменту совершенствования начального образования.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы

Проблема развития методического лидерства как феномена в начальном образовании была выявлена в ходе научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений (далее – ММО) учителей начальных классов в Новосибирской области. Эта деятельность в течение трех лет выполняется кафедрой начального образования (далее – кафедра) регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования (далее – институт). Реализуется одно из значимых направлений научно-методической работы, в которую вовлечен весь профессорско-преподавательский состав института как субъекта регионального сегмента единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [6]. Научно-методическое сопровождение деятельности ММО позволило специалистам кафедры не только решать поставленную учредителем задачу, совершенствовать профессиональные компетенции, но и выявить ряд противоречий между:

- высоким уровнем профессионализма педагогов, избранных руководителями ММО учителей начальных классов, и низким уровнем готовности к решению новых задач, связанных с необходимостью реализовать роль методического лидера;

- опытом реализации системно-деятельностного подхода при индивидуальном планировании и проведении учебных занятий, накопленным каждым руководителем ММО, и затруднениями в реализации этого подхода для организации продуктивной работы методического объединения;

- готовностью к совершенствованию образовательного процесса самостоятельно либо под руководством наставника-консультанта и недостаточной мотивацией к совместной профессиональной деятельности в части проектирования отдельных его составляющих на основе изменяющихся нормативных требований и / или актуальных методических идей;

- способностью руководителей ММО к обновлению методического инструментария в связи с возрастными особенностями обучающихся, логикой образовательного процесса в начальной школе и высоким уровнем утомляемости и профессионального выгорания, связанным с необходимостью постоянного, часто необоснованного, корректирования внутришкольной документации, решения задач, относящихся к компетенции методиста муниципального уровня и проч.

На основе выявленных противоречий была сформулирована проблема: как обеспечить корректное и эффективное использование опыта и результатов педагогической деятельности руководителей ММО учителей начальных классов для профессионального развития всего профессионального сообщества педагогов начальной школы?

Цель исследования – создание и апробация теоретически обоснованной модели непрерывного профессионального развития руководителей ММО учителей начальных классов на основе и при условии развития потенциала методических лидеров, совершенствования их профессиональных компетенций.

Обращение к источникам научной и научно-методической информации по теме статьи позволило выявить следующие тенденции развития научных представлений. Во-первых, феномен лидерства в образовании принято рассматривать в трех ракурсах, каждый из которых имеет существенное значение для создаваемой модели. Один из них – воспитание лидерских качеств у обучающихся, например, на уровне начального общего образования [5]. Эта идея предполагает лидерскую позицию учителя начальных классов с учетом особой роли, которую играет личный пример педагога в решении воспитательных задач на данном уровне общего образования. Второй ракурс – становление управленческого лидерства через развитие личностных качеств руководителя образовательной организации, например, ответственности [1]. Независимо от того, назначен лидер, определен ли спонтанно или избран таковым, это и личностные качества, среди которых целеустремленность, настойчивость, инициативность, а также коммуникативная компетентность, ценность коллективизма, продуктивности совместной деятельности и проч., несомненно, позволят педагогу успешно организовать достижение общей цели, взаимодействуя с другими людьми. Кроме того, лидерство принято относить к институциональным достижениям, имея в виду образовательные организации, которыми руководят лидеры и в которых работают педагоги, способные воспитывать лидеров. Такие организации приоритетны для родителей школьников в ситуации выбора. Существенно, что именно этот ракурс нашел отражение в ряде работ отечественных и зарубежных ученых, а также рассматривался в ходе контекстного анализа среди прочих в известном международном исследовании, [7; 10; 12–14; 15]. Один из тезисов, в частности, касается необходимости взаимодействия педагогов-лидеров с так называемой бюрократией для решения различных проблем в сфере образования [15]. Вероятно, продуктивность такого взаимодействия могла бы быть выше при условии, что лидеры в сфере управления образовательными системами различного уровня мотивированы на демонстрацию личного примера решения тактических задач в соответствии с выдвигаемыми или транслируемыми ими стратегическими ориентирами. В связи с этим особый интерес представляют научные идеи развития лидерских качеств будущих и уже практикующих педагогов в системах среднего и дополнительного профессионального образования [2; 4]. Акцент на командной работе, интерактивном взаимодействии, использовании широкого спектра развивающих технологий, интеграции возможностей формального, неформального и информального образования в качестве значимых условий для непрерывного профессионального развития методических лидеров-руководителей ММО учителей начальных классов дополняют теоретическую основу для разработки модели.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования являются положения теорий деятельности и продуктивной активности личности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин), а также принципы андрагогики, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. В создаваемой модели учтены следующие особенности обучения взрослых, значимые в ходе научно-методического сопровождения деятельности ММО:

- стремление педагогов к самостоятельности, саморегуляции, опоре на собственный практический опыт и представления о возможном совершенствовании образовательного процесса;

- необходимость апробации предложенных средств и методов профессионального развития, эффективного обучения, командного взаимодействия и проч. в практике педагогической деятельности и методической работы;

- учет ряда объективных ограничений (время, удаленность от регионального центра некоторых муниципалитетов, несовпадающие графики каникул, дополнительные нагрузки и занятость педагогов) в выборе форм и форматов организации методических событий и, в целом, научно-методического сопровождения руководителей ММО учителей начальных классов.

Использовались следующие методы исследования: теоретические (анализ источников научной, научно-методической информации и нормативных документов, синтез, моделирование); эмпирические (включенное и косвенное наблюдение, анкетирование, опрос, описание процесса и результатов научно-методического сопровождения).

Результаты исследования, обсуждение

Результаты исследования представляют собой разработанную и реализованную модель непрерывного профессионального развития методических лидеров-руководителей ММО учителей начальных классов. Она логично встроена в единую систему научно-методического сопровождения ММО Новосибирской области, осуществляемого специалистами регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования [3]. Помимо ММО учителей начальных классов сопровождаются еще 29 видов ММО, созданных по основаниям «предмет», «уровень образования» или «специфика профессиональной деятельности». Общие характеристики разработанной модели и процесса сопровождения других ММО состоят в следующем:

- субъектами сопровождения являются руководители и специалисты кафедр института, руководители ММО, методисты муниципальных методических служб, руководители этих служб и органов управления образованием на муниципальном уровне, а также региональное министерство образования;

- для каждого из субъектов определены его функции, форма и порядок взаимодействия в части решения стратегических задач в сфере образования с участием руководителей ММО;

- установлена персональная связь руководителей ММО каждого из 35 муниципалитетов региона с руководителем курирующей кафедры института;

- лидером кафедры согласуются планы работы каждого ММО, включающие инвариантную и вариативную части;

- инвариантная часть представляет собой перечень мероприятий и методических событий регионального и муниципального уровней, направленных на решение методических задач в рамках единой региональной методической темы «Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся»;

- вариативная часть позволяет муниципалитетам акцентировать внимание на иных значимых задачах методической работы.

Особенностями представляемой модели непрерывного профессионального развития методических лидеров-руководителей ММО учителей начальных классов, отраженными в публикациях (например: [3; 8; 11] и др.), являются:

- включенность всех специалистов кафедры в процесс научно-методического сопровождения руководителей ММО с учетом многопредметности и многоаспектности профессиональной деятельности учителя начальных классов;

- организация значимых методических событий (сессий) в очном формате с высоким уровнем интерактивности и обязательным итоговым пакетом созданных специалистами кафедры методических материалов для масштабирования на муниципальном уровне;

- разработка и включение в федеральный реестр целевой программы повышения квалификации для руководителей ММО учителей начальных классов;

- организация и проведение двух конкурсов профессионального мастерства: одного для всех учителей начальных классов, где руководители ММО имеют возможность проявить себя как лидеры в качестве участников и в качестве наставников, а также специального конкурса для руководителей и методических муниципальных команд, активными членами которых являются лидеры учителей начальных классов;

- системное обобщение и анализ лучших практик методической работы, разработка и публикация методических рекомендаций, адресованных руководителям ММО в части развития лидерских качеств, реализации методической работы в муниципалитете, направленной на решение стратегической задачи по созданию педагогических условий для формирования функциональной грамотности младших школьников;

- обязательная апробация промежуточных результатов реализации модели на всероссийском и международном уровнях.

Количественные показатели по всем индикаторам критериев эффективности реализации разработанной модели весьма убедительны. Однако

для обсуждения и определения перспектив ее коррекции и развития следует рассмотреть несколько моментов. Во-первых, определенную трудность представляет нестабильность состава региональной команды руководителей ММО учителей начальных классов. Ротация, среди прочего, связана с отказом от методической работы из-за неуверенности в своих силах в качестве методического лидера. Во-вторых, в ряде муниципалитетов на руководителей ММО возлагаются обязанности, которые в силу объективных обстоятельств (кадровые проблемы или профессиональные дефициты) не могут выполнять специалисты методических служб. В-третьих, несогласованность взаимодействия на муниципальном уровне в диаде «руководитель ММО – методист-куратор из числа сотрудников методической службы муниципалитета» затрудняет организацию необходимых методических событий, размещение информации об их проведении на официальном сайте, использование возможностей для поощрения и поддержки лучших учителей-членов ММО.

Заключение

Таким образом, в ходе проведенного исследования была теоретически обоснована, создана и апробирована в практике модель непрерывного профессионального развития руководителей ММО учителей начальных классов. Отличительной особенностью модели для этой категории педагогических работников был акцент на их лидерском потенциале и условиях для его реализации. Значимый акцент в разработке и апробации модели сделан на необходимости одновременного совершенствования как профессиональных компетенций руководителей ММО учителей начальных классов с учетом специфики реализуемой ими деятельности, так и развития их лидерских качеств и управленческих умений. Наличие объективно существующих сложностей в реализации модели сочетается с рядом эффектов: рост активности педагогов значительной части муниципалитетов региона, все более объединяющихся вокруг руководителей ММО учителей начальных классов; стремление лидеров к совершенствованию форм и обновлению содержания методической работы; увеличение числа участников конкурсов профессионального мастерства и педагогов, вовлеченных в экспертную деятельность на муниципальном и региональном уровнях; позитивно развивающийся процесс формирования и оценки функциональной грамотности младших школьников, реализуемый не только методическими лидерами, но и учителями начальных классов, объединенными стратегической целью и обеспеченными методической поддержкой лидеров в ее достижении.

Автор статьи является участником разработки и реализации теоретической, нормативной и методической составляющих научно-методического сопровождения ММО в Новосибирской области, а также лично курирует деятельность ММО учителей начальных классов, в рамках реализации п. 13 государственного задания института.

Список литературы

1. *Боярский П. В.* Ответственность в системе управления образовательными организациями и определение лидерства в образовании // Молодой ученый. 2022. № 26 (421). С. 276–282. URL: <https://moluch.ru/archive/421/93711/> (дата обращения: 30.05.2023).
2. *Валяева Р. В.* Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения // Вестник МГПУ «Современный колледж». 2022. №3 (3), 49. URL: <https://doi.org/10.25688/2782-6597.2022.3.3.5> (дата обращения: 30.05.2023).
3. *Молокова А. В., Беленок И. Л., Поцукова Т. А.* Научно-методическое сопровождение муниципальных методических объединений // Академический вестник. 2022. № 1 (55). С. 14–21.
4. *Мурзалинова А. Ж., Альмагамбетова Л. С., Абильдина С. К.* [и др.] Развитие лидерства учителей как инструмент непрерывного развития в условиях повышения квалификации // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2022. № 3 (107). С. 110–121.
5. *Портнягина А. А., Габеева Л. Н.* Развитие лидерских качеств у младших школьников // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2022. № 1. С. 62–67.
6. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 года № Р-174». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/> (дата обращения 30.05.2023).
7. *Сторчак Н. В.* Подготовка руководителей школ на основе концепции лидерства (на примере англосаксонских стран): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сторчак Наталья Владимировна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена], 2017. 194 с.
8. Тематика, проблемное поле и оценка качества современных научно-педагогических исследований: монография / С. И. Поздеева, О. Р. Нерадовская, О. Н. Игна [др.]. Томский государственный педагогический университет. Томск: ТГПУ, 2022. 137 с.
9. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / [Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
10. *Boe M., Heikka J., Kettukangas T., Hognestad K.* Pedagogical leadership in activities with children e A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 117. 103787.
11. *Murugova E., Bulankina N., Molokova A., Mishutina O.* Comprehensive model of safe educational spaces and lifelong learning for educators: regional approach // E3S Web Conf. 2021. Vol. 273. XIV International Scientific and Practical Conference «State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021». 12156 Environmental Education and Training of Ecologists. URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312156>.
12. *Kaufman J., Beghetto R. A.* Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity // Review of General Psychology. 2009. Vol. 13. P. 1–12.
13. *Lumby J.* Distributed Leadership and bureaucracy // Educational Management Administration & Leadership. 2019. № 47 (1). P. 5-19. DOI: 10.1177/1741143217711190.
14. OECD Governing Board PISA 2021 Mathematics Framework (First Draft), April 2018 [For Official Use]. P. 46. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1685540659&tld=ru&lang=en&name=GB-2018-4-PISA-2021-Mathematics-Framework-First> (дата обращения: 15.05.2023).
15. *Rodrigues A. L.* The Leadership Process in Teacher Education: A Case Study at the University of Lisbon // International Journal of Organizational Leadership. 2021. Vol. 8. P. 22–37.

УДК 373

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАРОДНОСТИ В ЯЗЫКЕ СКАЗКИ
«КОНЕК-ГОРБУНОК» (ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ОБУЧАЮЩИХСЯ)**

Ольга Олеговна Петрашко,
научный сотрудник лаборатории
начального общего образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: opetrashko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается пример исследовательской деятельности младших школьников над особенностями языка сказки П. П. Ершова «Конек-Горбунок». Анализ языка произведения имеет большое значение для понимания его содержания. В данном случае при углубленном анализе текста используются произведения разных видов искусства, которые сопровождают текстовую деятельность обучающихся и способствуют развитию их творческих и интеллектуальных способностей. Для дальнейшего изучения литературы такой опыт лингвистического комментария необходим младшим школьникам.

Ключевые слова: выразительные средства, сравнение, особенности речи, развитие эрудиции, настроение стихотворных строк

В основе успешной текстовой деятельности художественного произведения лежит умение детей исследовать не только тему, главную мысль и основные авторские идеи, но и анализировать выразительные средства, которые использовал писатель. Хорошо известны трудности, которые возникают у младших школьников при анализе художественного текста. Они часто не могут установить значения разных средств выразительности, которые употребляет автор, формально оценивают язык произведения, не чувствуют настроения стихотворных строк. Особенно трудно для обучающихся начальных классов установить связь авторской сказки с народной, определить черты народности, которые, как правило, присутствуют в известных авторских сказках.

Ребенок младшего школьного возраста открыт миру, он готов впитывать новые знания, главное - его заинтересовать, поощряя его любопытство, и тем самым развивать общий уровень культуры ребенка. «Потребность в обогащении своих знаний, развитии художественных интересов включает стремление растущей личности знакомиться с разными сторонами культуры общества, желание расширять свои знания о народном творчестве, его роли в создании литературы, живописи, прикладных видов искусства. Приобщение к культуре становится важной потребностью человека, средством развития его эрудиции, познавательных и художественных интересов» [3, с. 245]. Ни у кого

не вызывает сомнения, что ребенок, владеющий определенной эрудицией, становится более успешным в освоении школьной программы. Приобщение обучающихся к исследовательской и проектной деятельности на ранней стадии общего образования позволяет наиболее полно выявлять, а затем развивать интеллектуальные и творческие способности детей. В качестве примера рассмотрим вариант исследовательской работы четвероклассников над особенностями языка сказки П. П. Ершова «Конек-Горбунок». Для углубленного анализа текста в данном случае используются произведения разных видов искусства, которые сопровождают текстовую деятельность обучающихся.

Урок начинается с прочтения первых строк сказки П. П. Ершова «Конек-Горбунок»:

*За горами, за лесами,
За широкими морями,
Против неба — на земле
Жил старик в одном селе.
У старинушки три сына:
Старший — умный был детина,
Средний сын и так, и сяк.
Младший вовсе был дурак... [2].*

Со сказкой «Конек-Горбунок» обучающиеся уже хорошо знакомы, они рассматривали ее сюжет, наблюдали за похождениями главных героев. А теперь пробуют провести исследование языка произведения, понять, почему эту сказку называют народной и какие особенности роднят ее с фольклором.

Учебный диалог позволяет формировать качества, которые обеспечивают успешное и результативное общение, поэтому методика проведения беседы должна быть направлена, прежде всего, на активное участие каждого ученика в обсуждении, то есть стимулировать не только умение слушать, но и формировать способность высказывать собственное мнение, дополнять и исправлять собеседников, выражать свои эмоции [1].

Для начала ребята рассматривают иллюстрацию к сказке Н. М. Кочергина и задумываются над вопросами учителя:

- Можно ли по картине предположить, что произошло?
- Какое настроение у героев?

Учитель предлагает обратить внимание на позы, мимику и жесты героев. Подумать, как они отражают настроение героев сказки. Продолжая рассматривать иллюстрацию, ребята делятся своими впечатлениями: средний брат чешет затылок — так делают, когда не понимают, что происходит; старший брат прикрыл рот рукой от недоумения, а младший от удивления даже наклонился, разглядывая помятую пшеницу. Иллюстрация передает настроение, эмоциональное состояние героев, достаточно посмотреть на их позы и жесты, передающие сильное удивление и испуг, чтобы понять, что у крестьян что-то случилось, их поле с пшеницей кем-то помято.

Затем учитель предлагает найти в сказке строки, которые относятся к этой иллюстрации:

*В долгом времени аль вскоре
 Приключилоя им горе:
 Кто-то в поле стал ходить
 И пшеницу шевелить.
 Мужички такой печали
 Отродяся не видали;
 Стали думать да гадать —
 Как бы вора соглядать...[2].*

Продолжая дальнейшую работу с текстом, ребята получают задание найти в сказке слова, которыми можно назвать иллюстрацию. И задуматься, подтверждают ли стихотворные строки настроение героев на иллюстрации.

После прочтения текста школьники обсуждают его содержание в процессе учебного диалога:

– Я бы назвал «Приключилоя им горе»!

– А я бы — «Мужички такой печали отродяся не видали».

– Мне кажется, что слова сказки и иллюстрация передают печальное настроение героев. Мы понимаем, что им обидно и они расстроены, потому что их пшеницу помяли.

Учитель. Хорошо, а какие словосочетания звучат для вас необычно? Какие слова автор сказки как будто подслушал у крестьян XIX века?

Ответы:

– Мне кажутся странными слова «горе приключилоя», «отродяся не видали». Сейчас люди так не говорят.

– «Соглядать» — так тоже сейчас не говорят.

Учитель. А как бы о том же самом сказали жители города? Можно предположить?

Ответы:

– Наверное, вместо «горе приключилоя» сказали бы «случилось горе».

– А вместо «отродяся не видали» — «никогда такого не видели».

– А про «соглядать» — сказали бы «подловить» или «выследить вора».

Учитель. Правильно, ребята. А теперь давайте подумаем, могли ли люди, нарисованные на иллюстрации, говорить так же, как современные горожане?

Ответы:

– Нет, художник показал, что они одеты, как крестьяне, а за ними нарисованы деревенские дома. Значит, эти люди живут в деревне.

– А еще в городе никто не сеет пшеницу!

Учитель. А как вы думаете, помогают ли иллюстрации понять текст? Или книги оформляют ими только для красоты? Давайте задумаемся и уже совсем скоро мы вместе найдем ответ на этот вопрос.

В данном примере мы видим, что учитель организует работу с текстом так, чтобы дети поняли особенности речи, во-первых, разных социальных групп; во-вторых, разных исторических периодов развития общества. А главным методом анализа текста и иллюстрации является сравнение, причем сравнение строится на деталях текста и рисунка. Рассматривая иллюстрации, ребята знакомятся с народным костюмом, а понять, какие чувства испытывают герои, помогают

мимика и жесты, изображенных персонажей. Иллюстрация добавляет к тексту настроения! И учит понимать то, как художник передает волнение, озадаченность, растерянность, удивление и даже страх.

Продолжая исследовательскую работу, дети знакомятся еще с одной иллюстрацией Николая Михайловича Кочергина. И пока весь класс рассматривает ее, один из учеников читает вслух отрывок, где Иван на Горбунке мчится выполнять задание царя:

*Горбунок летит, как ветер,
И в почин на первый вечер
Верст сто тысяч отмахал
И нигде не отдыхал [2].*

Приведем пример дальнейшей работы с текстом:

Учитель. Как читатель понимает, что Конек быстро везет Ивана?

Ответы:

– Потому что написано: «Горбунок летит, как ветер».

Учитель. Какое это выразительное средство?

Ответы:

– Сравнение. Автор сравнивает его движение с ветром.

Учитель. А как вы понимаете выражение «в почин на первый вечер»?

Ответы:

– Это значит, сначала...

– Конек начал свое путешествие и сразу в первый вечер отмахал... автор не говорит «пролетел», а употребляет слово «отмахал».

– Я думаю, что это значит: быстро промчался.

Учитель. Согласна, слово лететь не показывает, как быстро движется объект, можно лететь спокойно, медленно, плавно.... А слово «отмахал» убеждает, что кто-то движется очень быстро. А что еще подтверждает, что Конек преодолел большое расстояние?

Ответы:

– В тексте сказано «верст сто тысяч отмахал...».

Учитель. Это много?

Ответы:

– За один день очень много.

– Мы знаем, что верста – немного больше километра, а здесь сто тысяч. Получается больше ста тысяч километров.

Учитель. А как можно понять, что Конек торопился?

Ответы:

– «И нигде не отдыхал...». Некогда было ни спать, ни есть, ни отдыхать. Конек торопился.

Учитель. Смотрите. Всего четыре стихотворные строки, а сколько в них вложено интересной для читателя информации. И возникает положительное отношение к Коньку — спешит, выручает друга, помогает ему без усталости и отдыха. И как выразительно показано движение! А теперь вернемся к иллюстрации художника Николая Михайловича Кочергина. Удалось ли ему передать то, что описал Петр Павлович Ершов?

Ответы:

– Да, здесь нарисован ветер, картинка как будто немножко размыта. Так обычно рисуют скорость.

– Еще видно, что Иван и Конек летят высоко над землей. Снизу проносятся леса и озера, как когда в поезде едешь. Или в самолете летишь.

– А еще Иван боится упасть и крепко держится за уши Конька. Они смотрят вперед, потому что торопятся, хотят успеть.

Учитель. Давайте сделаем вывод. Помогает ли иллюстрация понять событие, происходящее в данный момент с героями? Что главное в иллюстрации?

Ответы:

– Художник показал нам скорость и движение, как в сказке.

Учитель. Хорошо. Мы с вами поняли, что одно и то же событие, происходящее с героями сказки, можно показать по-разному — через текст или через иллюстрацию. В данном случае мы увидели, как можно словами и красками передать стремительное движение во время путешествия по воздуху или, наоборот, растерянность, удивление, даже недоумение от произошедшего события.

А теперь попробуйте представить, какую бы вы нарисовали иллюстрацию к таким строчкам сказки:

Входят братья к двум коням.

Кони ржали и храпели.

Очи яхонтом горели;

В мелки кольца завитой,

Хвост струился золотой,

И алмазные копыты

Крупным жемчугом обиты.

Любо-дорого смотреть! [2].

На какие слова текста вы опирались бы в своем рисунке?

Ответы:

– На «цветные» слова — которые передают цвет: золотой, алмазный, «жемчугом обиты».

Учитель. А никто не знает, что такое «яхонт»? Так в старину называли два драгоценных камня: красный яхонт — рубин, а синий (лазоревый) — сапфир. Значит, это слово тоже можно присоединить к «цветным» словам?

Ответы:

– Да, конечно.

Учитель. Сделаем вывод: рисунки, которые художник создает к тексту художественного произведения, не являются простыми иллюстрациями к нему. Рисунки помогают понять текст, увидеть его особенности, понять поведение героев, их состояние и настроение.

Как видите, использование в текстовой деятельности примеров из изобразительного искусства может оказать положительное влияние на оценку детьми выразительности стихотворного текста. При помощи педагога обучающиеся пришли к выводу, что иллюстрации к тексту и сам текст,

несмотря на различные средства выразительности, выполняют схожие функции, решают общую задачу – правильное понимание стихотворного текста. Еще одним примером в таком случае может стать сравнение музыкальных и стихотворных фрагментов, объединенных общим содержанием.

«Сведения из истории, литературы, музыкального, театрального и изобразительного искусства тесно взаимосвязаны в информационном пространстве, в повседневной жизни и должны быть по возможности в таком же виде представлены на уроках. Это дает наиболее полное представление о единстве мира, взаимосвязях в жизни конкретного человека и общества» [3, с. 250].

В дальнейшем исследовании использованы музыкальные отрывки из мультипликационного фильма «Конек-Горбунок» (1964).

Учитель. Вы уже знаете, что Ершов родился и провел свое детство в небольшом сибирском селе. Здесь он часто слышал народные сказки, рассказы охотников, странников, ямщиков. Долгими зимними вечерами он слушал старинные народные песни, которые пели, сидя за вязанием, сельские женщины. Чувства героев, их настроение в сказке переданы не только словами, но и песнями, плясками, так же, как и в жизни. Когда грустно, то и песня не поется, да и танец не получается:

*Горбунок, его почуя,
Дрягнул было плясовую;
Но, как слезы увидал,
Сам чуть-чуть не зарыдал [2].*

Учитель. Читая текст сказки «Конек-Горбунок», обратили ли вы внимание, какие частички народной культуры использовал Ершов?

Ответы:

– Я обратил внимание на то, что Иван любит петь:

*На печи в углу поет
Изо всей дурацкой мочи:
«Распрекрасные вы очи!» [2].*

– Да, есть еще и такая песня.

*И, лишь только рассвело,
Отправляется в село,
Напевая громко песню
«Ходил молодец на Пресню» [2].*

Учитель. Предлагаю послушать песню Ивана (Звучит песня Ивана из м/ф «Конек-Горбунок»).

Ответы:

– А я еще нашел в тексте сказки народную песню:

*А гребцов веселый ряд
Грянул песню наподхват:
«Как по моречку, по морю,
По широкому раздолью,
Что по самый край земли,
Выбегают корабли...»*

Учитель. Послушаем песню гребцов (Звучит песня гребцов из м/ф «Конек-Горбунок»).

Сравним песни. Какое настроение рождает мелодия каждой из них? Почему автор сказки решил, что Иван мог петь такие песни? И какова причина другой мелодии в песне гребцов?

Ответы:

– Иван — веселый парень... лежит на печке и поет веселые песни.... А серьезные песни он петь не любил, наверное.

Учитель. Есть такое слово — «бесшабашный», оно подходит Ивану. То есть его ничего не заботит и не волнует, можно сказать, что Иван легкомысленный.

Ответы:

– А гребцы заняты очень тяжелой работой. Им не весело, поэтому и песни серьезные.

Учитель. Да, вспомните — музыка напряженная, передает волнение моря, как будто набегают и бурлят волны.

Ответы:

– Но моряки не боятся. И поют песни, чтобы не было страшно.

Учитель. Сделаем вывод: писатель не случайно приводит примеры народных песен. Каждая из них помогает понять происходящие в сказке события, понять характер героя и поступки, которые он совершает. А сейчас давайте снова послушаем музыку. Вы должны узнать, для чего она предназначена? (Звучит фрагмент танца из м/ф «Конек-Горбунок»).

Ответы:

– Это веселая музыка, под нее можно плясать. В сказке есть место, где Конек плясал вприсядку. Народный танец, но я не помню его названия.

Учитель. Я прочитаю вам этот отрывок. Обратите внимание на то, как называется пляска.

*Тут он кликнул скакунов
И пошел вдоль по столице,
Сам махая рукавицей.
И под песню дурака
Кони пляшут трепака;
А конек его – горбатко –
Так и ломится вприсядку,
К удивленью людям всем [2].*

Ответы:

– Этот танец называется «Трепак»!

Учитель. Да, это трепак — старинная русская пляска, бодрого, удалого характера, сопровождаемый сильным притопыванием и движением вприсядку. А передает ли этот танец настроение главного героя?

Ответы:

– Да, этот танец передает настроение Ивана. Он рад, что кони его слушаются, и у коней радостное настроение, они даже в пляс пошли...

– Кони танцуют вприсядку, как положено в этом танце. Мы как будто слышим стук копыт!

Учитель. А теперь сделаем вывод. Что мы сегодня поняли?

Ответы:

– Я понял, что авторская сказка напоминает народную. В ней могут звучать народные песни, герои танцуют народные пляски. Автор показывает, как жили простые люди. Даже говорят они по-своему, как в древности.

– А еще мы поняли, что иллюстрация очень нужна книге, потому что помогает лучше понять произведение. И что народная музыка тоже помогает понять героев сказки.

Итак, мы убедились, что анализ языка произведения имеет большое значение для понимания его содержания: характеров героев, их взаимоотношений и поведения. Такой опыт лингвистического комментария необходим обучающимся для дальнейшего изучения литературы. Подобранные учителем аудиофайлы и иллюстрации помогают почувствовать настроение стихотворных строк. Невзирая на недостаток историко-культурных знаний, ребята смогут понять и полюбить сказку, написанную более ста лет назад.

Список литературы

1. *Виноградова Н. Ф.* Освоение навыков смыслового чтения как результат обучения младших школьников // Начальное образование. 2020. №4 (99). С. 3–9.
2. *Ершов П. П.* Конек-Горбунок. Санкт-Петербург: Амфора, 2013. 112 с.
3. *Функциональная грамотность младших школьников. Книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой.* М.: Издательский центр «Вентана-Граф». 2018. 286 с.

УДК: 373.3.02/.03.034:791.228

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРИРОДЕ МУЛЬТФИЛЬМА КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Наталья Альбертовна Пшеницына,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: concept@list.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос эстетической природы мультипликации в контексте задач педагогики искусства в начальной школе. Теория мультфильма на сегодняшний день мало разработана. Это ограничивает возможности педагогической работы по освоению мультипликации. Без опоры на существенные особенности поэтики дети не могут полноценно реализовать себя как зрители, а значит, их художественное развитие силами данного искусства, и, соответственно, задействование художественного потенциала мультфильма в образовательных целях, реализуется не в полной мере. В работе исследуется эстетическая природа и особенности поэтики мультфильма на конкретной теоретической основе: с опорой на эстетику М. М. Бахтина и исследования сказки В. Я. Проппа

Ключевые слова: мультипликационный фильм, художественное развитие, младшие школьники, эстетика М. М. Бахтина, В. Я. Пропп, экранное искусство, волшебная сказка, наивное искусство, лирика.

Сегодня, когда диапазон просмотра детьми экранной продукции практически не ограничен, вопрос продуктивного задействования экранного искусства в образовательных целях, и прежде всего художественного развития детей силами кино, становится все более актуальным для школьного образования. Это, в частности, обусловлено растущими требованиями к образованию как к пути формирования личности, обладающей и способной пользоваться собственными творческими ресурсами. Особое внимание привлекает в этой связи период начальной школы (то есть возрастной этап 7–10 лет), чуткий к художественному образу, открытый образному мышлению и при этом сочетающий в освоении художественного произведения «отношение... более старших ребят и дошкольников» [8, с. 61]. Мультипликации, как экранному искусству, активно востребованному детьми, а также особенно созвучному «полихудожественной» [29] природе детства отводится при этом особое место.

Трудность, однако, в том, что, хотя мультфильм, по замечанию Ю. М. Лотмана, представляет «самостоятельное искусство со своим художественным языком» [20: с. 39], малая изученность художественного феномена мультфильма ограничивает возможности педагогической работы по

приобщению детей к мультфильму. Анализ работ, посвященных мультипликации, показывает, что, хотя интерес к мультфильму растет, вопрос эстетической природы мультфильма (или того главного, что дает ему как искусству «право на самостоятельное существование» [13, с. 6]) все еще не получил последовательного теоретического освещения [26]. Если оставить в стороне труды по мультипликации общекультурной направленности (к таковым мы относим фундаментальные киноведческие исследования общих проблем истории и теории анимации); работы, посвященные творческому наследию мастеров анимации, например, Вл. Старевича, М. Цехановского и др.; монографии, акцентирующие технические нюансы и др., то спектр изучаемых вопросов, при всей разноплановости, представляет, по сути, одно глобальное направление, фокусирующееся на формальных /от «формы»/ свойствах мультипликационного кино. И хотя потребность в осмыслении места мультфильма в контексте других искусств, включая большое кино, содержательных особенностей мультфильма и т.п. ощущается отчетливо (например: [14, 20; 4, 30]), представления об особенностях «ее художественной природы, ее образной специфики» [4, с. 9] по сей день остаются размытыми.

Специфика изучения мультипликации живо ощущается педагогикой. В отсутствие теоретической опоры на первый план выходит «очевидное». Это проявляется в понимании мультфильма и, соответственно, в подходах к его поэтике. Разнообразие методик сочетается с повышенным вниманием к формальным элементам мультипликационной выразительности: к своеобразию стилистики (метафоричность, условность, высокий уровень обобщения и др.); к универсальным средствам художественной выразительности (колорит и т.п.); к сквозным элементам киноязыка (ракурс, план, монтаж) (например: [11; 12; 15; 17; 22]).

Особого внимания заслуживает при этом отношение мультфильма к игровому кино. Анализ педагогической практики показывает, что, считаясь, с одной стороны, самобытным художественным явлением, мультфильм фактически, остается под сенью игрового кино («функционально однотипным»), как выразился по близкому поводу Ю. М. Лотман [21]: как «киноформа», пусть и «лишенная» возможностей материального образа. При всем внешнем своеобразии это, прежде всего, «фильм» (один из видов кинематографа, «которые изначально считаются детскими» [5, с. 99]. Иначе говоря, произведение эпическое, то есть представляющееся, как и игровое кино, творением определенного типа сознания: стремящегося к «установлению казуальных последовательностей в воспринимаемом мире» [3, с. 109].

Это проявляется в подходах к освоению художественного мира мультфильма. Так, достаточно устоявшимся является мнение о том, что главное в мультфильме, «конечно, сюжет» [15]. Это, «в первую очередь, история» [5, с. 21], то есть основную смысловую нагрузку приобретает логическая канва повествования, или «последовательное, линейное восприятие» [24]. Как бы в обход мультипликационной условности, проникновение в замысел идет, преимущественно, по пути понимания «сюжета... мотивов и характера героя...» [15]); выявления причинно-следственных связей повествования

(«девочка не забыла своего маленького друга, а не узнала его» [5, с. 21]; «Почему мама взяла черную собачку?» [15]; освоения приемов художественной выразительности [22] и т.п. Особое значение для проникновения в замысел приобретает речь персонажей. «Непонимание некоторых мотивов связано и с художественным строением фильма – в нем нет речи героев, все действие развивается лишь под музыкальное сопровождение – закадровую музыку [5, с. 21]). «Сказочность» при этом невольно сближается с «одушевлением», что связано с технологическими возможностями мультипликации «одушевить, заставив двигаться <...> неодушевленные и неподвижные предметы и персонажи» [19]. Характерная для мультфильма «простота» повествования приобретает оттенок упрощенности, особой понятности (история «должна быть хорошо понятна детям» [5, с. 21.]), то есть также оборачивается чертой, скорее, формальной, чем сущностной.

В свете сказанного можно предположить, что педагогический потенциал работы с мультфильмом сегодня недостаточно реализуется. Отсутствие опоры на существенные свойства мультфильма не позволяет проникнуть вглубь этого удивительного искусства. Это делает приобщение детей к художественной природе мультфильма одной из актуальных задач педагогики искусства в начальной школе.

Отсюда **цель работы**: рассмотреть природу мультипликационного фильма (Комментарий 1) с конкретных теоретических позиций. А именно с опорой на концепцию художественного творчества М. Бахтина и исследование волшебной сказки В. Я. Проппа.

Гипотеза. Педагогический потенциал работы с мультфильмом может быть успешно реализован, если будут созданы условия для приобщения детей к художественной природе мультипликации, то есть условия, позволяющие осваивать мультфильм как искусство повышенной эстетической напряженности, по уровню интенсивности близкой поэзии (и прежде всего лирике).

Для этого обратимся к некоторым аспектам эстетики М. М. Бахтина и исследованиям В. Я. Проппа.

Согласно концепции художественного творчества М. М. Бахтина, строение художественного мира произведения, а следовательно, и каждого из его аспектов определяется «соотношением автора и героя» [6, с. 3]. Автор ведет диалог с героем (жизнью). Реакция автора при этом является «специфически эстетической» [7, с. 33], то есть это «реакция на целое человека-героя, собирающая все познавательные-этические определения и оценки и завершающая их в единое и единственное конкретно-воззрительное, но и смысловое целое» [7, с. 33].

Однако напряженность эстетической реакции автора при этом различна. Это проявляется в особенностях художественного мира. Как известно, произведение имеет три аспекта: пространственное, временное и смысловое целое художественного образа [6, с. 82–88]. В эпическом произведении автор смотрит на мир глазами героя и одновременно сохраняет позицию отстраненности, наблюдая за героем как бы со стороны. Это предполагает

активный деятельный подход к герою, или, другими словами, опору на веру автора «в способность человека разрешать проблемы» [3, с. 114]. Герой – это, прежде всего, «реальный человек», соотносимый с конкретной, житейской реальностью, жизнь которого автор переживает эстетически, как процесс движения героя к Истине. Это проявляется во всех аспектах произведения. Например, в портрете как словесно-пластическом выражении его познавательно-этической жизни [6, с. 34–54] автору прежде всего значимы наружные проявления особенностей внутренней жизни, в том числе душевных противоречий героя. Закономерно, что именно «в речах и в изображении поступков персонажей...раскрывается мир человеческих взаимоотношений» [27, с. 177]. Сюжет – ключевой элемент художественного целого: «На временном уровне (сюжет) эстетически осмысливается история «становления души» героя [6, с. 89].

Реакция лирика другая, еще более интенсивная по напряженности. Можно сказать, что сила эстетической реакции настолько велика, что человек прибегает к стихам: «это как бы след познавательно-этического напряжения, тотальная экспрессия» [7, с.20]. Отношения автора и героя качественно иные. Герой – это «внутренний» человек, или сам автор, в момент важного переживания, внутреннего открытия, содержание которой и становится объектом эстетической реакции лирика. Этот, наиболее напряженный, момент переживания, автор и «воспевает как ценность. (Посмотри, ты же замечателен в этом переживании, внутреннем открытии!). Отсюда особенности поэтики. Автор отчетливо доминирует над героем, то есть смысловой аспект в лирике значительно преобладает над остальными. Пространство обладает характерными особенностями (внешность героя активно достраивается читателем и т.п.). Своеобразен сюжет. По мнению Т. И. Сильман, автор как бы «хочет выразить настроение и без психологического анализа, и без прояснения сюжетной ситуации» [27, с. 152].

Обратимся к мультфильму. Мультфильм с точки зрения концепции художественного творчества М. Бахтина рассматривается нами как образ повышенной эстетической напряженности, по силе эстетической реакции сопоставимый с образом поэзии и прежде всего с лирикой. Сразу отметим, что в отличие от направленности «на себя», «эгоцентричности» лирического героя, мультипликационный герой в мире вполне активен. И, тем не менее, эстетическая реакция автора мультфильма по силе сопоставима с реакцией лирика.

Выше было показано, что «поэтическое» не «сводимо к метафоричности, обилию или наличию тропов» [23, с. 110]. Это, прежде всего, в высшей степени интенсивное переживание автором жизни (отношения к герою), побуждающее отказаться от привычных способов выразительности и прибегнуть к специфической форме, поэтической, характеризуемой особой «выделенностью» [23, с. 110] «соотносимых элементов <...> ритмическими, звуковыми, пластическими, цветовыми средствами, <...> которыми располагает данный вид искусства» [23, с. 110].

В связи с этим привлекает внимание «противоречивость» мультипликационного образа: с одной стороны, повествовательного, развивающегося во времени (как и в игровом кино); с другой стороны, не располагающего к «последовательному размышлению» [3, с. 112] (зритель не станет «расшифровывать» образы экрана: у него нет на это времени). Уже с этих позиций «чередa событий» мультфильма ориентирует зрителя на переживания, в корне отличные от игрового кино, или, если взглянуть шире, эпического повествования. Однако это не единственное свидетельство особой природы мультипликационного изображения. На экране зритель видит «ожившие» рисунки и куклы, то есть персонажи, создающие «повышенную меру условности» [21]. Мультфильм, рассматриваемый сквозь призму игрового кино, заведомо «проиграет», будет более «простым», схематичным, так как натура не работает здесь во всю силу. «Иной характер движения и, что еще важнее, «общения» кукольных персонажей <...> создает сказочно-фантастический и символично-ассоциативный ряд восприятия» [9, с. 54].

В специальной литературе сказочность чаще упоминается в одном ряду с другими свойствами мультфильма (условность, метафоричность, движущийся рисунок и т.п.). Однако мультфильм по самой сути неотделим от «образов, большой обобщающей силы» [9, с. 55], присущих, прежде всего, фольклору и особенно волшебной сказке [9, с. 55] (единственному в фольклоре художественному повествованию «такого реального содержания, которое <...> требует <...> приемов неправдоподобного изображения реальности» [2, с. 195-196]). Тем самым мультфильм «разделяет подход, давно и широко представленный за пределами сравнительно молодого кинематографа: в фольклоре, иконописи, искусстве средневековья, произведениях наивов и «высокого примитива» др. («постоянно ощущается сказочность» [18, с. 151] у Пирсmani; «сказочный лад» Шагала [16, с. 176] и т.п.). Иначе говоря, мультфильм представляет собой искусство «пралогическое» [28] («сказочное»), или, если взглянуть шире, «наивное» по отношению к миру, то есть акцентирующее «мифопоэтическую, «праздничную» [21] природу реальности, «красоту бытия» как особое измерение жизни. И, как следствие особую организацию художественной речи, делающую доступным переживание чуда.

Наивная природа эстетического переживания жизни как чуда и лежит в основе мультипликационного образа. Но, если, например, в иконе чудо есть духовная, потусторонняя, красота, доступная лишь в откровении («действительность должна <...> скрыться от глаз иконописца, <...> чтоб стать предметом его <...> изображения» [10, с. 370.]); если вотивный образ благоговееет перед фактом чуда, если лубок подчеркнуто культивирует праздничный («карнавальнй» [21]) мир, где действуют иные законы и т.п., то мультфильм переживает чудо «по-сказочному»: как скрытую от глаз, истинную красоту жизни. «Будничнй мир есть оболочка чего-то прекрасного, что хоть в сказке вдруг может себя обнаружить» [25, с. 257]. Как образно высказался Арнольд Буровс: «открылась <...> и глубоко запала в сердце <...> красота мира <...>. Все остальное было, в сущности, техникой передачи этой удивительной сказки, созданной самой жизнью» [9, с. 56].

Наивным и, одновременно, специфически сказочным взглядом на мир, и обусловлена повышенная эстетическая напряженность мультипликационного повествования. Как отмечал В. Я. Пропп, волшебная сказка «пронизана <...> стремлением к чему-то возвышенному [25, с. 194] и при этом «полна величайшего напряжения» [25, с. 199]. Ее ключевым отличием является «особая композиция» [25, с. 222], у истоков которой контраст двух «миров: одного — реального, здешнего, другого — <...> сказочного, <...> в котором сняты <...> земные и царят иные законы» [25, с. 216]. В центре внимания переход героя из мира житейского в сказочный. Это, прежде всего, торжество красоты, носителем которой является герой. По мнению В. Я. Проппа, «наступает момент, когда внутренняя красота как бы прорывается и принимает свою настоящую, теперь уже видимую <...> прекрасную оболочку» [25, с. 257]. Именно «впечатление необходимой двойственности сказочного мира» [14, с. 168], как отмечают исследователи, и «позволяет перенести на экран» [14, с. 168] мультфильм. Можно сказать, что «сказочный» контраст: «жизнь – красота», или «прозы жизни» (связанной с повседневностью) и «поэзии жизни» (скрытой «красоты» «<...> мира и <...> человеческого существа [25, с. 257]) и лежит в основе художественного единства мультфильма. Сила реакции автора так велика, что требует отказаться от «привычных» форм эпического повествования («линейного» хода событий и т.п.) и перейти к поэтической, ритмической, организации изображения: «Выразить образ в движении – вот истинная цель <...> мультипликации, <...> пробуждать воображение зрителей и их чувства сочетанием движения и ритмических звуков» [1, с. 39].

В свете сказанного рассмотрим поэтику мультфильма.

Как отмечалось выше, мультфильм, осваивается как образ поэтической, то есть повышенной эстетической напряженности, а именно: как образ «сказочного», контрастно-гармонического, единства «противоборствующих» начал «жизнь – красота» (или «правда жизни – сказка жизни»).

Герой мультфильма, при всей индивидуальности, как характер, – это, одновременно, и «символ», дань иному, «праздничному», плану реальности. Познавательная активность героя снижена. По сути, это, прежде всего, сказочный, «идеализированный персонаж. Его ключевое качество — бескорыстие» [25, с. 209], «своего рода гуманность» [25, с. 213]. Перемещение героя в другое «измерение» (преображение в свете красоты) происходит нередко без его активного выбора и даже участия, так сказать, «посредством чуда» [2, с. 196]. Переход между двумя мирами «не подготовлен» событийно, так сказать, осуществляется по «законам», сказочного «вневременья» [14, с. 169]. В терминологии В. Я. Проппа «композиция <...> не развивается логически <...> последующее не подготовлено предыдущим» [25, с. 205]. Это, как правило, миг, случайность. В какой-то момент жизнь героя обретает особое звучание, и весь его дальнейший путь есть уже раскрытие в ином свете: красоты (чуда) жизни. Например: девочка: в волшебном и опасном лесу проявляет чудо (красоту) доброты и благодаря этому обретает счастье родного дома («Картинки с выставки»). Речь персонажей, в отличие от натурального кино, не несет весомой смысловой нагрузки, но ее в значительной мере принимает на

себя музыка (Ср: в мультфильме «Прогулка» вообще нет слов, но есть музыка, «говорящая абсолютно»). Отсутствует и «полноценный» рассказ о приживаемых героем коллизиях, в том числе душевных и т.п. Можно сказать, что мультфильму, как и сказке, свойственно «поэтическое» стремление к одномоментному охвату сути, к единой, так сказать «вневременной координации частей» [3, с. 110]. Жизнь героя разделена на два, логически слабо «сопряженных» отрезка, протекает как бы в двух измерениях: «до чуда» (житейском, бытовом, неодухотворенном) и «после чуда». Чудо (красота жизни) фактически выступает движущей силой поэтики. Например, Айхо (фильм «Храбрый олененок») маленький, по-детски трусоватый. Развитие героя не коррелирует напрямую с «житейским» ходом событий. Чудо жизни (а в данном случае преобразование силой любви матери и сына) задает свой, внутренний, «ход» повествования и лишь в конце получает осязаемое разрешение («храброе сердце»; «у нашего Айхо выросли рожки»).

Пространство мультфильма не только подчеркнуто условно, фантастично, оно «двухмерно». Контраст «жизнь – красота (чудо)» особенно отчетливо проявляется здесь как основа художественного единства мультфильма. В отличие от литературного произведения, игрового кино и т.п., мультфильм, прежде всего, «мир сущностей». Внешнее, обыденное есть лишь контрастная оболочка скрытого, сущностного. В терминологии В. Я Проппа «вещи, а также и люди представляются внешне совершенно не тем, чем они есть на самом деле. Есть несоответствие между внешним видом и внутренним содержанием» [25, с. 257]. Так, Леопольд - не просто кот-добряк, над которым издеваются мыши. Это, прежде всего, «сама доброта». (Ср. в сказке: «этот цветок — не только цветок. Он <...> как бы вместилище души» [25, с. 257].

Отсюда особое смысловое значение невероятного. Это отчетливо проявляется в *портрете*. Сказочное (необычные черты облика, ритм прядей волос и т.п. «транслируют», свободную от частных, суть героя (его символическое начало). Характерным примером является портрет в фильме «Хозяйка медной горы». Она похожа на человека, но не человек, слита с природой. Поэтому *мимика* минимизирована, выражение *лица*, *движения* отличаются от изображения людей: подчеркнуто статичны (а технически, с этой целью, выполнены наплывами). Хозяйка холодна и прекрасна, но ее красота – «чистое искусство», без жизни. Однако она и благородна: отпускает мастера, выбравшего жизнь, поэтому ее облик по-своему притягателен. Отсюда *одежда*: платье призвано передать необычную, поразительную красоту (и делалось оно особым способом: по созданному контуру создавались подкладки из реальной ткани и т.п.). *Деталь* фактически становится символом: огромные глаза, добрые мягкие очертания, теплый золотистый цвет шерсти и др., все транслирует глубинную, «наджитейскую», суть. *Цвет также* подчеркивает «контрастное» будничному сущностное начало (...если поле все в золотых тонах, тачанка в красно-белых, то «...вдали за рекой» - черно-сине-красно-белые тона, яркие локальные краски, и там идет бой, то есть передает, прежде всего, дух времени. Цель в том, чтобы зрители почувствовали дух времени («Песни огненных лет») и т.п.

Особого внимания заслуживает *простота* как еще одно ключевое свойство мультипликационного образа. И с этих позиций, прежде всего, важен **сюжет**. В отличие от эпического повествования, одним из принципов которого является: «Вперед, дальше, к новым фактам» [27, с. 139–140], мультфильм лаконичен и относительно «скуп» в фактическом плане. Сюжетная канва прозрачна. Визуальный ряд полностью восполняет лаконизм сюжетной канвы и подчинен, в первую очередь, раскрытию высокой сути героя: как вневременной, наджитетской, данности («сама доброта» / Леопольд /; «кусочек тепла» / Варезка /; «благородная душа» / Серая Шейка/) и развивается как бы на двух уровнях: событийном и уровне подтекста. Или как бы в двух измерениях: житейском, будничном («умопостигаемом») и «сказочном», вовлекающем в истинную («праздничную») суть происходящего. Это своего рода *история торжества чуда*, преобразование житейского в свете истинно человеческого, высокого, уровня ценностей, победы духа, Истины, жизни.

Мультфильм - произведение эпическое, однако можно сказать, что его образ, как и поэтический, «является обзорным, синоптическим <...>, а его содержание должно восприниматься как отражающее одно состояние дел» [3, с. 110]. Зрители должны на коротком отрезке времени восстановить фактически «недостающие» звенья, реконструировать весь спектр переживаний (как делается в детских играх, народном театре [21], а также лубке и сказке).

Смысловой аспект мультипликационного произведения (как наивного / сказочного/) значительно доминирует над двумя остальными. Так сказать, эмоционально-эстетическое (контекст автора) «окрашивает собой все изложения и все изображения» [27, с. 153]. Смысл состоит в поэтическом, преобразении жизненного (героя) в свете красоты, истинно высокого уровня ценностей (ср.: *мечта* / «В порту» / и т.п.). Можно сказать, что фильм получает эстетическое завершение как своеобразный «гимн чуду». Контраст, «проза жизни» – «сказка жизни» и их «надлогическое» единство и придает мультфильму особую, «сквозную», эмоциональную окрашенность: как радостного утверждения чуда бытия: «Что бы ни случилось, жизнь прекрасна!

Заключение

Подведем итоги. Рассмотрение особенностей мультфильма с опорой на эстетику М. М. Бахтина и исследования волшебной сказки В. Я Проппа позволяет заключить, что художественный мир мультфильма по структуре принципиально отличается от эпического.

Мультфильму присуще такое соотношение автора и героя, которое свойственно образу поэтическому (и прежде всего лирике): эстетическое (контекст автора) доминирует над познавательным (контекстом героя) на всех уровнях художественного мира. Иначе говоря, автор мультфильма переживает мир с такой же напряженностью, как лирик.

Это обусловлено спецификой природы мультфильма как произведения сказочного, то есть наивного по отношению к миру. «Наивное» эстетическое переживание жизни (как чуда) и, одновременно, специфически сказочное (акцентирующее контраст «двух миров»: «прозы жизни» и «красоты жизни», а также «надлогичное» раскрытие героя в свете красоты) и позволяет говорить об

особой интенсивности реакции автора мультфильма: по уровню близкой эстетической реакции лирика.

Это находит проявление в особенностях художественной речи мультфильма: ритмической, близкой языку волшебной сказки, делающей доступным переживание чуда.

Вывод

Обобщая, можно сказать, что приобщение младших школьников к мультфильму средствами, релевантными его эстетической, а именно поэтической (наивной, сказочной) природе, позволяет проникнуть вглубь искусства и создает благоприятные условия для того, чтобы дети могли полноценно реализовать себя как зрители в процессе педагогической работы с мультфильмом.

Таким образом, обращение к эстетической природе мультфильма способствует художественному развитию детей силами данного искусства и расширяет возможности продуктивного задействования мультипликации в образовательных целях.

Комментарии

1. Базой являются мультфильмы, входящие в золотой фонд мультипликации.

Список литературы

1. *Алексеев А.* Размышления о мультипликации // *Мудрость вымысла* / сост. С. Асенин. М.: Искусство, 1983. С. 37–41.
2. *Аникин В. П.* Русская народная сказка. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 208 с.
3. *Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства / науч. ред. и вступ. ст. В. П. Шестакова. М.: Прометей, 1994. 352 с.
4. *Асенин С. В.* Фантазия и истина // *Мудрость вымысла* / сост. С. В. Асенин. М.: Искусство, 1983. С. 7–30.
5. *Баженова Л. М.* Искусство экрана в художественно-творческом развитии детей, 1–4 классы: методическое пособие, программы, тематическое планирование. М.: Русское слово, 2011. 172 с.
6. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
7. *Бахтин М. М.* Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб. Азбука. 2000. 336 с.
8. *Беленькая Л.* Ребенок и книга. О читателе восьми-девяти лет. М.: Книга, 1969. 167 с.
9. *Буровс А.* Художник начинается с детства // *Мудрость вымысла* / сост. С. Асенин. М.: Искусство, 1983. С. 53–60.
10. *Буслаев Ф.* Общие понятия о русской иконописи // *О литературе: исследования и статьи.* М.: Худ. Лит., 1990. С. 370.
11. Горизонты мультипликационной педагогики. Кн. II. / Автор-сост. П. Анофриков. М.; ВЦХТ («Я вхожу в мир искусства»), 2015. 144 с.
12. *Джафарова О. С.* Мультипликационная педагогика в начальной школе: пути решения современных образовательных задач // *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2022. Т. 7. № 1. С. 11–15.
13. *Дмитриева Н. А.* Изображение и слово. М.: Искусство, 1962. 314 с.

14. *Дмитриева Н. С.* Поэтика анимационного фильма // Вестник Челябинского Государственного Университета. 2008 № 37. С. 167–174.
15. Исследование возрастной адресации мультфильмов / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова, Н. Ю. Матушкина, др. // Культурно- историческая психология 2014. Т. 10. № 4. С. 27-36. URL: https://psyjournals.ru/files/73426/kip_4_2014_smirnova_sokolova_matushkina.pdf?ysclid=lbmqobewkh433683489 (дата обращения: 20.05.2023).
16. *Каменский А. А.* Сказочно-гротесковые мотивы в творчестве Марка Шагала // Примитив и его место в художественной культуре Нового и новейшего времени. М.: Наука, 1983. С. 160–201.
17. *Кудрявцева-Енгальчева В.* Главное – погрузить в сказочную таинственность // Горизонты мультипликационной педагогики. Кн. II. /Автор-сост. П. И. Анофриков. М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусства»), 2015. С. 13–15.
18. *Кузнецов Э. Д.* Пиросмани. Изд. 2-е. Л.: Искусство. Ленингр. отд., 1984.
19. *Куркова Н. С.* Художественно-творческое развитие детей и юношества средствами анимационного искусства // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 49. С. 233–242.
20. *Лотман Ю. М.* О языке мультипликационных фильмов // Об искусстве. СПб: Искусство-СПБ, 1998. С. 671–674.
21. *Лотман Ю. М.* Художественная природа русских народных картинок // Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства (Серия «Мир искусств»). СПб.: Академический проект, 2002. С. 322–339.
22. *Мацкевич Ж. В.* Развитие изобразительного творчества в рисовании у детей старшего дошкольного возраста под влиянием мультипликационных кинофильмов // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 172–179.
23. *Михайлова А.* Образ спектакля. М.: Искусство, 1978.
24. *Николаева Н. С.* Художественная культура Японии XVI столетия. М.: Искусство, 1986. 239 с.
25. *Пропп В. Я.* Русская сказка. Собрание трудов В. Я. Проппа. Научная редакция, комментарии Ю. С. Рассказова. М.: Лабиринт, 2000. 416 с.
26. *Пшеницына Н. А.* Поэзия кино. О возможностях изучения мультипликации // Экранные и искусства, и театр в гуманитарном образовании: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 10–11 апреля 2012, г. Москва / сост. Бережная М. С. М.: ИХО РАО, 2011. С. 229–233.
27. *Сильман Т. И.* Заметки о лирике. Л.: Советский писатель, 1977. 223 с.
28. *Эйзенштейн С.* Дисней // Проблемы синтеза в художественной культуре. М.: Наука, 1985. С. 209–284.
29. *Юсов Б. П.* Современная концепция образовательной области «ИСКУССТВО» в школе. URL: https://studylib.ru/doc/922277/stat._ya-b.p.yusova (дата обращения: 20.05.2023).
30. *Carnelio Mari E. M.* American Animated Cartoons as Genre: Poetics and cultural dilemmas. URL: https://www.academia.edu/6834995/American_Animated_Cartoons_as_a_genre_Poetics_and_cultural_dilemmas (дата обращения: 20.05.2023).

УДК 371.31

**ПРОЯВЛЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОЦЕНКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ДЕТСКИХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Галина Викторовна Раицкая,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой начального образования,
КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования»,
г. Красноярск, Россия
E-mail: raitskaya@kipk.ru

Аннотация. При проектировании современного урока в начальной школе важно каждому педагогу демонстрировать системно-деятельностный подход и уметь выделять показатели оценивания детских действий младших школьников. Автор статьи дает описание фрагмента урока, отвечающего двум показателям и индикаторам оценки проектирования действий обучающихся на фрагменте урока в формате технологической карты на основе системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, деятельность педагога, действия обучающихся, показатели оценки проектирования детских действий

В начальном общем образовании за последние десятилетия достаточно сильно много произошло положительных изменений, и это, прежде всего, связано с тем, что были введены стандарты начального общего образования, в том числе обновленные [1]. Данные нормативные документы предъявляют новые требования к созданию условий для организации образовательного процесса, для разворачивания иной деятельности педагога, построенной на основе системно-деятельностного подхода. Одновременно предъявляются требования к построению внеурочной и урочной деятельности, к проектированию образовательного процесса, проведению и анализу урока. Кроме этого, рекомендуется включать эффективные цифровые инструменты, направленные на активное использование детьми и взрослыми различных возможностей цифровых технологий. За счет реализации комплекса изменений в начальной школе создается единое образовательное пространство, удовлетворяющее требованиям к созданию обновленной российской школы.

В настоящее время ключевым акцентом становится освоение педагогами системно-деятельностного подхода. Отметим, что теоретические вопросы о деятельностном подходе в педагогической психологии разработаны учеными: теория учебной деятельности (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, И. И. Ильясков, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.), теория проблемного обучения разрабатывалась активно и в дидактике (М. А. Данилов,

И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.) [2; 3]. Наряду с этим, различные варианты схем анализа проводимых уроков создавались большим кругом ученых и методистов, в том числе автором статьи [4]. Нам важно посмотреть на урок относительно его разворачивания с позиции требований системно-деятельностного подхода и соответствия практической педагогической реальности в достижении качественных результатов младшими школьниками [5].

Учитывая вышесказанное о необходимости освоения педагогами системно-деятельностного подхода, важно педагога научить проектировать урок так, чтобы в технологической карте (далее – проект) урока был запланирован этот подход, а потом на практике и реализовался. Возникает противоречие между существующими требованиями ФГОС НОО к реализации образовательного процесса в системно-деятельностном подходе, с одной стороны, и отсутствием показателей этого подхода в непосредственном проекте урока, с другой стороны. Соответственно, актуальным становится ответ на вопрос «Как в технологической карте урока увидеть те показатели, которые действительно будут определять системно-деятельностный подход педагога во время реализации проекта на уроке?».

Для решения данной проблемы нами была выдвинута идея: описать показатели через запланированную детскую деятельность и отраженную в проекте урока. В данной статье мы покажем проявление показателей оценки проектирования действий обучающихся на фрагменте урока в формате проекта, отвечающего требованиям системно-деятельностного подхода.

Сотрудники кафедры начального образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования инициировала идею анализа технологических карт учителей начальных классов, участвующих в курсах повышения квалификации в программе «Реализация требований обновленного ФГОС НОО» [6]. В исследовании анализировались проекты уроков учителей начальных классов Красноярского края и Нижегородской области, в которых представлялась деятельность учителя и инициируемых им обучающихся в рамках учебного процесса.

Аналізу подверглись 507 проектов урока педагогов, результаты которых позволяют утверждать, что, в основном, демонстрировался один и тот же уровень качества деятельности педагога. Оценка проектов урока проводилась на основе разработанных нами показателей и индикаторов оценки проектирования действий обучающихся на уроке в формате проекта урока, отвечающего требованиям обновленного стандарта. Благодаря проводимому исследованию нами определены пять показателей и индикаторов оценки проектирования действий обучающихся на основе требований к системно-деятельностного подхода, которые организует педагог: участие обучающихся в созданной образовательной мотивационной ситуации и выполнение ими конкретно-практической задачи; выполнение обучающимися проблемной задачи; участие обучающихся в поисковой деятельности; включение обучающихся в решение частной задачи с помощью «открытия» нового

способа; описание действий обучающихся, направленных на самоконтроль и самооценку. Важно отметить, что обязательным условием в проектировании урока является использование цифровых образовательных ресурсов в соответствии с поставленными задачами урока.

В данной статье нет возможности подробно останавливаться на всех показателях оценки проектирования действий обучающихся в формате проекта урока на основе системно-деятельностного подхода, поэтому мы раскроем два, которые, на наш взгляд, в большей степени фиксируют качество деятельности педагога в постановке учебной задачи на уроке.

Показатель оценки действий обучающихся № 1. Участие обучающихся в созданной образовательной мотивационной ситуации и выполнение ими конкретно-практической задачи. Главное в анализе данного показателя – это возможность продемонстрировать младшими школьниками индивидуальные умения, связанные с уже изученным содержанием. Данный показатель можно зафиксировать в проекте урока при условии, что во вводной части урока отражено описание знаний и умений детей, необходимых для работы по данной теме, за счет оформления планируемых предметных и метапредметных результатов обучающихся. Такие знания мы называем опорными знаниями школьников. Второй индикатор – описание условий комфортной образовательной среды для постановки решения задачи. Комфортная образовательная среда понимается в широком смысле и включает условия для обучения детей различных категорий в учебной деятельности, соответствующей и теме, и возрасту детей. Следующий индикатор – представление решения конкретно-практической задачи на основе ранее освоенных знаний и способов действия. Представленные решения задания должны быть качественно выполнены детьми с применением ранее изученных способов и знаний. При этом важно, чтобы педагог принял решение, готов ли класс переходить к открытию нового или есть необходимость временного возврата к отработке содержания, которое не продемонстрировано детьми в уже изученной теме.

Показатель оценки действий обучающихся № 2. Выполнение обучающимися проблемной задачи раскрывается за счет фиксации следующих индикаторов:

- фиксация проблемы и недостающих средств, которые не позволяют обучающимся решить проблемную задачу;
- наличие варианта нового способа, необходимого для решения проблемной задачи;
- обозначение участия детей в построении нового (для этого класса) способа действия;
- описано место для диалога (речевое развитие детей).

В описании второго задания обязательно должна быть фиксация возникшей трудности или проблемы в рамках урока, что и нужно будет школьникам открывать. Причем открытие нового знания или способа прописывается за счет представленных детских групповых идей и вариантов решений.

При анализе проекта урока каждый показатель характеризуется специфичным набором индикаторов оценки проектирования действий обучающихся с помощью трехуровневой шкалы (от 0 до 2). Относительно выделенного недостаточного уровня сформированности каждого критерия профессиональные дефициты распределяются на предметные и методические. Наличие или отсутствие конкретных предметных дефицитов говорит об уровне сформированности предметной компетенции. Наличие или отсутствие конкретных методических дефицитов говорит об уровне сформированности методической компетенции. Осуществленный анализ системы уроков учителей начальных классов позволил нам осуществить персонифицированный подход к определению уровня профессиональной компетентности каждого педагога.

Как мы отметили выше, особое внимание уделяется наличию в проекте урока цифровых образовательных ресурсов в соответствии с поставленными содержательными задачами урока. Важной особенностью современного урока является включение различных цифровых образовательных ресурсов. В Примерами могут служить работа с тематическими заданиями на платформах Яндекс Учебник, Учи.ру, ЯКласс или использование готовых уроков на платформах МЭШ, РЭШ, начальная школа (уроки Кирилла и Мефодия и другие). Конечно, каждый педагог в этом разнообразном количестве цифровых образовательных ресурсов ориентируется самостоятельно, но, на наш взгляд, необходимо подбирать задания только под планируемые результаты урока. Анализируя предложенные задания в цифровом формате, мы отмечаем, что в основном они относятся к группе тренировочных заданий. Соответственно, такие задания могут применяться на различных этапах урока: 1) во время проверки качества освоения младшими школьниками пройденных тем; 2) для дополнительной отработки детьми изученного содержания. Такие конкретно-практические задания в дальнейшем ходе урока будут использоваться как опорные знания школьников для открытия ими новых знаний.

Выстроим работу педагога по проектированию фрагмента урока с использованием цифровых ресурсов на примере темы «Главные члены предложения» в 3 классе раздела «Синтаксис». Предметным планируемым результатом для каждого третьеклассника станет определение главных членов предложений; метапредметный результат – использование навыков работы на платформе для определения грамматических признаков основы предложения.

Чтобы убедиться в понимании обучающимися терминов «главные члены предложения», им предлагается выполнить конкретно-практическое задание: «Пройдите по ссылке <https://learningapps.org/view1075885> и выполните задание».

Как один из возможных вариантов использования цифровых заданий в данной педагогической ситуации обучающимся предлагается выполнить задание, с которым они точно могут справиться, основываясь на полученных знаниях предыдущего урока. Третьеклассники индивидуально (или в паре) выполняют задание, заполняя строки.

Учитель организует проверку (или самопроверку) выполнения работы. При этом акцентируется показатель «участие обучающихся в созданной

образовательной мотивационной ситуации и выполнение ими конкретно-практической задачи».

Предложение	Подлежащее	Сказуемое
Сова живёт в лесу.		
Около дома растёт душистая сирень.		
Ребята сделали во дворе ледяную горку.		
Люда живёт в соседней деревне.		
Машина ехала по шоссе.		

Проследим, как в конкретно-практическом задании представлено изученное содержание. Обучающиеся находят нужную информацию в предложениях и записывают в каждый столбик необходимое существительное или глагол. Задание трудности не вызывает, значит оно подобрано учителем верно. Если это задание в проекте фрагмента урока выступает опорой для другого задания, то второе задание должно содержать проблему и вынуждать школьников найти ответ на вопрос, который ранее никогда им не встречался. Это будет необходимо для непосредственного детского открытия при выполнении задания 2. Обучающиеся должны прийти к выводу, что главные члены предложения могут быть выражены не только существительным в качестве подлежащего и глагола в качестве сказуемого, но и иными частями речи. Деятельность педагога направлена на то, чтобы третьеклассники самостоятельно сделали обобщение и смогли представить варианты решений с обязательным доказательством выполнения задания, содержащего проблему (далее – проблемное задание). Формулировка задания 2 может быть следующей: Обоснуйте выбор главных членов в предложениях.

Пришла весна. По дороге побежали ручейки. Вернулись в родные края перелетные птицы. Скворцы – первые весенние птицы. Скоро прилетят грачи, жаворонки, ласточки. Школьники строят скворечники для долгожданных гостей.

Обращаем внимание, что в этом случае фиксация действий детей в проекте данного урока типа «дети пишут» не может быть верной. Важно в проекте отметить, как планируется выстроить общение детей, каков предмет их обсуждения, какие варианты решения проблемы представляют дети, какие аргументы и обоснования они предлагают.

Мы предлагаем на подробном описании фрагмента урока показать позицию деятельности педагога и обучающихся, которые включены в активные действия на уроке, что позволяет им учиться самостоятельно высказывать свою точку зрения, выдвигать гипотезы, принимать конкретные решения, действовать в команде. Методически фрагмент урока будет выглядеть следующим образом.

Учитель предлагает определить дальнейший способ работы по карточке с заданием 2 и предполагает деление детей на группы или индивидуально по желанию. В группе начинают выполнение задания с обсуждения поставленной задачи, после чего выполняют задание.

Когда начинается представление результатов, заслушиваются все наработанные варианты ответов.

Вариант 1.

– Мы определили так: Пришла весна. Побежали ручейки. Вернулись птицы. Прилетят грачи. Школьники строят.

– Мы в каждом предложении нашли подлежащее и сказуемое. Мы находили существительное и его действие – глагол.

– Реплика: в этой группе потерялось четвертое предложение про скворцов. Остальное верно.

– Пятое задание неверно записано.

Вариант 2.

– Наша группа считает, что это предложение нужно разделить на три маленьких:

Прилетят грачи. Прилетят жаворонки. Прилетят ласточки.

Отношение к работе других детей:

– Разбивать большое предложение на маленькие нельзя. Этот вариант неправильный.

– В предложении три подлежащих разных, а действие относится ко всем существительным, оно одно выполняется – прилетят.

– Не понятно, есть ли здесь главные члены предложения.

– Группа не выделила главные члены предложения.

Вариант 3.

– В предложении «Скворцы – первые весенние птицы» мы не смогли определить сказуемое, потому что сказуемое обозначает действие предмета, отвечает на вопрос «Что делать?» или «Что сделать?».

– Действие является глаголом. Этой части речи нет в предложении, поэтому здесь есть только подлежащее скворцы.

Учитель:

– Давайте уточним, какие трудности возникли при определении главных членов предложений.

Обучающиеся называют трудности:

– Не понятно, бывают ли три слова главными в предложении.

– Как справиться с предложением о птицах?

Дети называют два предложения, в которых нет однозначного ответа: Скворцы – первые весенние птицы. Скоро прилетят грачи, жаворонки, ласточки.

Учитель:

– Выберите в группах одно из предложений и предложите вариант определения главных членов.

Далее школьники работают в группах и вырабатывают собственную гипотезу, которая подтверждается их решением. В проекте учитель прописывает примерные варианты гипотез, которые могут возникнуть при работе в группе. Особенно важным становится фиксация рисков: если гипотез не будет, если будет только одна гипотеза, то как педагогу выйти из такой ситуации? В данной ситуации педагог должен знать научный правильный ответ, который поможет решить выдвинутые гипотезы и проблемную задачу.

Нужно отметить, что благодаря подробной фиксации детских действий, учитель приходит к серьезному пониманию педагогической ситуации, которая будет реально разворачиваться на предстоящем уроке. Практика показывает, что благодаря такой скрупулезной работе постепенно меняется деятельность учителя начальных классов в сторону технологичности образовательного процесса. *Главное умение педагога на уроке – организовать деятельность детей, их самостоятельные действия. Нужно поддерживать интерес, улавливать трудности и в то же время незримо направлять их работу в нужное русло. Ошибка детей – это находка для учителя. Ошибка заставляет ученика остановиться, задуматься, разобраться самому или же обратиться за помощью к одноклассникам. Ошибка имеет право на существование, пока дети сами не придут к правильному пониманию. Вся деятельность учителя на уроке направлена на организацию условий для достижения поставленных планируемых результатов. На уроке важно добиться качества, а не стремиться дать как можно больше материала.*

Педагогу следует обращаться с учеником как с человеком, достойным уважения, что станет возможно при организации сотрудничества обучающихся и учителя. «Взрачивая» в классе культуру общения, учителю необходимо быть внимательным ко всем детям: давать возможность высказывать свою точку зрения каждому, поддерживать, одобрять любые попытки ответов обучающихся. Одним из важных условий, благоприятствующих созданию и росту внутреннего побуждения к учению, является умение вступать в коммуникативные отношения. Важно на уроках разворачивать диалоги, в которых обучающиеся занимают активную позицию: самостоятельно стремятся открыть «новое», испытывают удовлетворение от интенсивной умственной работы, с желанием выполняют сложные задания, делают собственный выбор.

Очень важно организовывать обратную связь с обучающимися. Обучающихся нужно научить слушать и слышать, а для этого опять определяется задача для учителя: четко ставить учебные задания, вопросы (понятно, доступно, интересно, косвенно); выдерживать паузы (необходимо для самостоятельной внутренней работы, деятельности ума, воли, чувств); проводить коллективный анализ выполняемых заданий, при этом слово

предоставлять слабому ученику, а только потом сильному. Для учителя становится важным создавать ситуации, при которых организуется частично-поисковая или исследовательская деятельность.

Во время урока нужно давать возможность обучающимся самостоятельно добиваться поставленных целей, своевременно контролировать и оценивать собственные достижения, проводить рефлексию собственных действий. Другими словами, нужно дать обучающимся возможность учиться получать знания и осуществлять пробы в ходе учебной деятельности. Соотнесение полученных и ожидаемых результатов обучающихся позволит педагогу принять правильное решение в достижении поставленных задач.

Мы надеемся, что учитель станет профессионально компетентным педагогом, сопровождающим детей в мир науки и знаний, в мир интересных открытий.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. Проблемы современного образования. 2010. № 3. С. 4–18.
2. *Богуславский М. В.* Образовательная система Л. В. Занкова: научные достижения и нравственные уроки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 4. С. 150–153.
3. *Давыдов В. В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск: Пеленг, 1992.
4. *Раицкая Г. В.* Анализ урока на основе системно-деятельностного подхода. // Особенности современного урока как условие реализации требований ФГОС НОО: сборник научно-методических статей/ под ред. Г. В. Раицкой. Красноярск, 2013. 152 с. С. 84–93.
5. *Сергеева Б. В., Дзюба М. В.* Реализация деятельностного подхода на уроках в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6.
6. *Тивикова С. К., Бондарева И. И., Колесова О. В.* Становление исследовательской позиции педагога в условиях дополнительного профессионального образования // Нижегородское образование. 2020. № 1. С.74-79.

УДК 373

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Владислава Юрьевна Романова,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории
начального общего образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: familiaRo@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативных умений обучающихся начальной школы; актуализируются способы обучения младших школьников диалогическому восприятию. В качестве приоритетных предлагается использование форм совместной деятельности, отраженных в обновленных программных документах ФГОС и ФООП НОО. Анализируются проблемы, возникающие у младших школьников в ходе решения учебных задач на уроках: неумение слушать друг друга, задавать вопросы, формулировать высказывание, предъявлять его, делать выводы и обобщать, приводить аргументы и доказательства своей точки зрения. Отмечается необходимость постепенного (поэтапного) формирования у детей коммуникативных действий для выполнения учебных задач: подчинение реплик обсуждаемой проблеме, конструирование высказываний в виде суждений, развитие способности адекватного реагирования на вопросы и замечания участников диалога, стремление соединить усилия для коллективного результата. Акцентируется роль предметов не филологического направления в развитии коммуникативных универсальных учебных действий. Предлагаются задания для младших школьников, которые помогают ученикам понять важность коммуникативных умений в процессе изучения разных предметов: русского языка, литературного чтения, математики, русского родного языка. Примеры заданий сопровождаются методическим комментарием, анализируются условия их возможного использования педагогом. Рассматриваются перспективы развития личности обучающихся начальной школы в ходе освоения коммуникативных действий.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, речевое развитие, универсальные учебные действия, этапы учебного диалога, младшие школьники, познавательная активность, развитие личности

Финансирование: статья написана в соответствии с государственным заданием «Обновление содержания общего образования» ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073–00058–22 на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 годов.

В соответствии с ФГОС НОО умения и навыки учебного диалога складываются из следующих действий:

- воспринимать высказывания участников диалога, устанавливать соответствие с целью общения;
- формулировать суждения (речевые высказывания), отражающие взгляд участника на обсуждаемую проблему и уже высказанные суждения;
- строить свои суждения доступно, ясно, доказательно;
- сопровождать высказывания эмоциональным отношением к теме, цели диалога и уже высказанным суждениям с учетом корректности и этики общения;
- проявлять уважительное отношение к собеседнику: соблюдать правила ведения диалога и дискуссии; признавать возможность существования разных точек зрения [6].

Любое общение сопровождается актом восприятия партнера (партнеров) по общению: происходит формирование образа участников коммуникативной деятельности, центром которого является принятие ее целей, мотивов, а также установление взаимоотношений. Изучению возрастных особенностей и возможностей учебного взаимодействия посвящены работы педагогов и психологов: Л. С. Выготского, А. Л. Венгера, Г. В. Бурменской, Н. И. Непомнящей, Е. О. Смирновой, Г. А. Цукерман и многих других исследователей. В психологии выделяют несколько возможных ситуаций восприятия:

- восприятие одним участником общения другого как отдельной личности;
- восприятие одним участником общения группы как единого целого;
- восприятие одной группой другой группы;
- восприятие группой индивида.

Что помогает партнеру по общению правильно воспринимать его суждения? Здесь психологи выделяют три позиции: умение посмотреть на себя со стороны; умение встать на место говорящего; способность понять чувства участника общения, проявить к нему интерес и доброжелательность (соответственно: рефлексия, идентификация, эмпатия). Развить эти качества у младшего школьника, помочь ученику реализовать желание стать участником диалога – важная задача учителя.

При формировании умений строить коммуникативную деятельность в процессе учебного диалога педагог должен учитывать возможные ситуации, которые создаются в процессе общения [7]. Учитель помогает младшим школьникам конструировать свое участие в диалоге с учетом того, работает он один или в группе, общение идет «один на один» или общение строят две (несколько) групп. При этом существенным для успешности диалога является установление обратной связи с участниками. Для этого нужно овладеть правилами речевого этикета: внимательно слушать говорящего; уточнить, соответствует ли его суждение обсуждаемой проблеме; не спешить отвечать, четко и ясно формулировать свое суждение; при согласии с иным мнением подтвердить это в своем

высказывании; при несогласии уважительно и доказательно представить свою позицию. Помощь педагога в таких ситуациях позволяет обеспечить открытость учебного общения: возможность высказать свое мнение, установить дружелюбные отношения, признать право другого на свое видение обсуждаемой проблемы.

К сожалению, «особенностью начальной школы до сих пор остается активное использование педагогом на уроке однотипных заданий, направленных только на закрепление и применение базовых умений в стандартных ситуациях. Типичным для этих заданий является представленная учебная или житейская ситуация, явно представленные данные, определенное количество (обычно не больше двух-трех) действий в решении. Эпизодическим является включение в урок нетиповых заданий, требующих от ученика интеллектуальных усилий на этапе понимания проблемы, принятия цели задания, планирования и корректировки своих действий, выбора способа решения, проверки ответа, анализа возможных ошибок и причин их возникновения» [1, с. 471].

Рассмотрим особенности поэтапного формирования у детей некоторых коммуникативных действий для выполнения учебных задач при изучении разных предметов начального звена и проанализируем соответствующие задания.

Универсальное действие – формулировать речевые высказывания, отражающие взгляд участника на обсуждаемую проблему и уже высказанные суждения

В учебном диалоге речевые высказывания (реплики) должны быть подчинены заданной проблеме, то есть соответствовать сути обсуждаемого вопроса или задания. Учителю необходимо обращать внимание на организацию (или корректировку) такого обсуждения, при котором обучающиеся понимают, что все их высказывания оформляются в виде суждения, которые могут быть утвердительными или отрицательными, отдельными или обобщающими, а также верными или ошибочными. По своей характеристике высказывание ученика может быть представлено как результат обсуждаемых положений.

На первом этапе освоения этого действия проверяется овладение участниками диалога способом построения высказывания, соответствующего проблеме (на материале предмета «Русский язык»). Младшие школьники постепенно овладевают умением формулирования не просто реплики-реакции, а именно суждения, которое они смогут объяснить и доказать. Этой работе посвящен следующий этап - осознание детьми необходимости создания конкретного суждения, направленного на решение поставленной задачи (на материале предмета «Математика»).

Предлагаемые задания побуждают обучающихся высказать свое мнение об ответах одноклассников и выразить готовность предложить свое решение, которое оформляется высказыванием. При этом в ходе обсуждения задания с учениками важно, чтобы дети не отвлекались от его коммуникативной сути (универсальной) и не переходили к характеристике только предметной ситуации.

Заключительный этап опирается на уже имеющиеся у третьеклассников-четвероклассников предметные умения, например, охарактеризовать замысел автора, для обсуждения могут предлагаться тексты, решающие нравственные и этические проблемы (на материале предмета «Литературное чтение»).

Задание. 3 класс. «Русский язык». Характеристика задания: проверяется уровень владения младшим школьником действием построения суждения, соответствующего проблеме.

Согласен ли ты с утверждениями? В ответе используй выражения: я согласен / я не согласен с утверждением, что...».

1. Ночь сменяется утром, так как Земля вращается вокруг Солнца.

2. В театре в зал можно входить после 3-го звонка.

3. В русском языке у имен существительных 3 типа склонения.

4. Во время спектакля можно потихоньку есть конфеты и пить сок.

5. В читальном зале всегда разрешается разговаривать по мобильному телефону.

Как правило, обучающиеся успешно справляются с такими заданиями, в которых практически нужно повторить предлагаемую конструкцию: «Я согласен с утверждением, что в русском языке у имен существительных 3 типа склонения»; «я не согласен с утверждением, что в читальном зале всегда разрешается разговаривать по мобильному телефону». Это умение необходимо в диалоге в вопросно-ответной ситуации, когда участнику обсуждения нужно кратко и четко отреагировать на реплику, подаваемую собеседником. При этом ученики должны проанализировать сущность вопроса и предложить утвердительный или отрицательный вариант своего ответа.

Следующий этап связан с самостоятельным формулированием высказывания-рассуждения, к примеру, о главной мысли текста. Осознавая предлагаемый материал математического текста, обучающиеся выбирают то понимание, которое характеризует его сущность, является для него главным.

Задание. 4 класс. «Математика». Характеристика задания: установить способность четвероклассников сформулировать суждение, пользуясь структурными и языковыми элементами рассуждения при ответе на вопрос на уроке математики.

На трех дверях повесили дощечки: «Игровая», «Спортзал», «Столовая или игровая». Одна из этих дверей действительно ведет в игровую, вторая – в спортзал, третья – в столовую. Что находится за каждой дверью, если известно, что все надписи неверны?

Создается проблемная ситуация: ученикам нужно не просто проанализировать данные или выбрать верное утверждение, но и в пояснении своего варианта ответа использовать математическую терминологию, соответствующую конкретной учебной задаче. На первый взгляд, в задании нет никаких математических условий. Но при внимательном прочтении и осмыслении вопроса задания, становится ясно,

что в формулировке содержится именно математическая проблемная составляющая условия («если известно, что все надписи неверны»), предполагающая ответ-рассуждение на математическом языке. И в данном случае позиции участников обсуждения могут быть различны.

Задание. 4 класс. «Литературное чтение». Характеристика задания: анализируется умение детей строить высказывание-рассуждение, высказывать свою позицию в диалоге.

Учебные диалоги, которые проходят на уроках литературного чтения, начиная с третьего-четвертого класса, обычно выходят за рамки обсуждения задач изучения предмета и опираются на уже сформированные универсальные коммуникативные учебные действия. Это связано, во-первых, с тем, что расширяется круг текстов, которые читают младшие школьники, во-вторых, расширяющийся жизненный и учебный опыт детей позволяет предлагать им для обсуждения более серьезные проблемы.

Третьеклассники-четвероклассники уже хорошо умеют определять тему, главную мысль текста, могут охарактеризовать замысел автора, поэтому им можно предложить более глубокие произведения, раскрывающиеся нравственно-этические проблемы, общечеловеческие ценности.

Например, четвероклассники, изучая тему «Детские книжки для сердца и разума» знакомятся с творчеством великого русского педагога К. Д. Ушинского, анализируют его тексты, написанные специально для детей. Ребята знакомятся с текстом сказки-притчи «Два плуга» [2, с.128]. Главная идея произведения представлена в диалоге заржавевшего и трудолюбивого плуга:

– Скажи, пожалуйста, отчего ты так блестяешь? – спросил заржавевший плуг у своего старого знакомого.

– От труда, мой милый, – отвечает тот, – а если ты заржавел и сделался хуже, чем был, то потому, что все это время ты пролежал на боку, ничего не делая.

Учитель предлагает обучающимся 4 класса прочитать текст и просит остановиться, не дочитав конечного диалога его героев. То есть дети воспринимают следующие факты, описанные в тексте:

1) Из одного и того же куска железа и в одной и той же мастерской были сделаны два плуга.

2) Один плуг попал к земледельцу и начал работать; другой остался в лавке торговца.

3) Через некоторое время оказалось, что первый плуг стал блестящим, как серебро, а второй покрылся ржавчиной.

Учитель ставит проблему для диалога: высказать свое мнение, почему внешний вид плугов так изменился. Вопрос потребовал составления детьми суждений, то есть применения универсальных операций, которые составляют сущность универсального действия – конструирования рассуждения в диалогическом общении. Вот как педагог руководит учебным диалогом:

Учитель: Скажите, пожалуйста, если я просто скажу, что один плуг красивый, блестящий, а другой – некрасивый, ржавый, – такое высказывание убедит вас? Я дала ответ на поставленный вопрос?

Обучающиеся: Нет, ответа на вопрос нет.

Учитель: Что я не сделала?

Обучающиеся: Нужно было не говорить, какие они стали, а порассуждать, почему они такими стали.

Учитель: Кто хочет высказать свое мнение?

Миша: Мое мнение такое: земледelec бережно относился к плугу и после работы его чистил, убирал на место, поэтому он и не ржавел. А торговец был плохим хозяином, плохо хранил плуг в своей лавке, вот плуг и заржавел.

Алена: Мне кажется, дело не в этом. В тексте есть очень важные слова: один плуг пошел работать! А другой плуг бесполезно валялся в лавке!

Учитель: Как построила Алена свое рассуждение? Во-первых, она обратилась к тексту. А во-вторых?

Витя: А, во-вторых, объяснила причину, почему плуги стали разными...

Учитель: И какова же эта причина? Витя, закончи свое рассуждение.

Витя: Я думаю, все дело в том, что один плуг работал, а другой скучал без работы в лавке.

Марина: Я согласна с Витей: блестящим плуг сделала его работа.

Учитель: Можно ли сказать, что сказка К.Д. Ушинского рассказывает о пользе труда и активной жизни и вреде ленивой пустой жизни?

Обучающиеся: Да!

Учитель: Проверим правильность своих рассуждений, дочитаем текст до конца.

Обсуждая сказку-притчу, дети строят рассуждения, дополняют и исправляют суждения друг друга, и приходят к определению важнейшей нравственной идеи – значения труда в жизни человека.

Учитель четко строит учебный диалог, управляет им с помощью вопросов, реплик, мини-инструкций, тем самым добивается желаемых результатов. Обратим внимание, что учитель интегрирует предметную задачу – определить идею прочитанного текста - с задачей метапредметной – совершенствовать коммуникативное действие конструирования суждения (речевого высказывания) в диалоге. Такие ситуации создаются практически на любом уроке по любому учебному предмету. Если учитель понимает значение перехода от репродуктивного обучения к продуктивному и творческому, то задания, способствующие развитию универсальных коммуникативных действий, будут сопровождать изучение каждого учебного курса.

Систематическое использование метода учебного диалога, если он проходит непринужденно и в свободной форме, позволяет педагогу увидеть успехи детей, зафиксировать ошибки или неточности в решении учебной задачи. Заканчивая урок, учитель может спросить детей: «Что интересного узнали, чему научились? Поняли, какие ошибки допустили и в чем их причина?» Такой подход позволяет решать очень важные

педагогические задачи: вместе с классом зафиксировать успехи и неудачи в учебной деятельности; помочь обучающимся разобраться в своих достижениях или их отсутствии; скорректировать дидактический процесс, определить методы и приемы, позволяющие школьникам исправить свои ошибки и не повторять их.

Универсальное учебное действие – строить свои суждения доступно и доказательно

«Очень важно учить детей строить речевые конструкции, позволяющие собеседникам убедиться в правильности и обоснованности высказанной позиции. Обучающийся должен знать, что в рассуждениях, доказательствах нужно использовать предложения, суждения, отражающие особенности таких высказываний: «Я так считаю, потому что...», «Чтобы доказать свою мысль, я хочу привести примеры...», «Можно сделать вывод, что...» [4, с. 107].

Задание. 3 класс. «Литературное чтение». Характеристика задания: установить способность третьеклассников строить высказывания четко и доказательно.

Объясни, в чем смысл пословицы «К чему душа лежит, к тому и руки приложатся».

Ведущий: Ребята, давайте, говорите, кто как думает, в чем смысл пословицы.

Олег: Сначала надо объяснить смысл каждой части пословицы.

Катя: Да, я согласна. Попробую сказать. Первая часть о том, что душа куда направлена, человеку что-то хочет делать.

Ведущий: Допустим.

Роман: Тогда вторая часть пословицы - о работе: дело, к которому можно приложить руки.

Ведущий: У кого-нибудь есть другие мнения?

Галя: Я не согласна с ребятами в главном: в задании нам нужно определить смысл пословицы, а это целое предложение, значит, нельзя искать смысл в частях. Надо понять значение целого высказывания.

Аня: Мне кажется, Галя права. Думаю, эта пословица о том, что любую работу надо делать с душой.

Ведущий: А что значит с душой?

Марина: Думаю, что любое дело получится, если делать его с большим желанием.

Ведущий: Ребята, вы согласны с таким решением?

Все: Я не возражаю. По-моему, все верно. Думаю, мы правильно определили смысл этой пословицы.

Так может быть организован учебный диалог с активным привлечением обучающихся и к роли ведущего, и к роли собеседника.

«Для того чтобы школьник начал действовать в качестве субъекта учебной деятельности, ему нужен активный собеседник, имеющий свою точку зрения...и заинтересованный в поиске верного решения, с которым можно в ходе диалога обсуждать каждый шаг выполняемого действия» [5, с. 178].
Учитель организует учебный диалог, предполагая, что дети могут высказывать

разные мнения. Понятие душа, вероятно, им уже знакомо, следовательно, незнакомых слов в выражении нет. Задание не очень сложное, возможно, кто-то из учеников сможет вместо учителя «провести» диалог с одноклассниками и прийти к общему решению.

Задание. 4 класс. «Русский родной язык». Характеристика задания: определить возможность младших школьников строить высказывание доступно и убедительно.

Иногда по фамилии человека можно узнать, кем по профессии были его далекие предки, потому что некоторые фамилии указывают на род занятий. Догадайся, от какой профессии образована каждая фамилия. Как ты думаешь, чего больше: профессий или слов, называющих профессию?

Аптекарев, Бондарев, Звонарев, Кузнецов, Лекарев, Мельников, Плотников, Пряхин, Рыбаков, Ямщиков

Необходимо отметить, что «формирование языковой грамотности является основой для формирования коммуникативной грамотности. Определенный уровень языковой грамотности обеспечивает возможность использовать тот спектр языковых средств, которыми овладели школьники для создания устных и письменных текстов, четко соответствующих коммуникативной ситуации» [3, с. 200]. Предметной целью задания является определение искомого слова, от которого образованы новые слова, причем, связанные с профессией человека; а метапредметной целью - создание четкого высказывания-ответа на проблемный вопрос задания. Помощь учителя здесь необходима, поскольку многие профессии, от которых образованы фамилии, современным детям просто неизвестны. Например, слова аптекарь, бондарь, звонарь, кузнец, лекарь, мельник, плотник, пряха, рыбак, ямщик требуют специальной словарной работы, объяснения значений. И только после этого комментария можно решать предметную задачу.

Главный вопрос задания (чего больше: профессий или слов, называющих профессию?), вероятно, вызовет у школьников бурное обсуждение. И в этой работе учителю важно следить за ясностью и доказательностью суждений учеников. К примеру, возможен такой учебный диалог:

Сережа: Да, понятно, профессий очень много, их больше.

Учитель: Почему ты так считаешь?

Сережа: Да, не знаю, так думаю.

Учитель: Хотелось бы услышать ответы с ясным четким объяснением, почему вы придерживаетесь той или иной точки зрения.

Кирилл: Я считаю, что больше слов, которые называют профессию. Потому что может так быть - профессии человека уже нет, а слово-то, название ее остается.

Соня: Да, верно! Вот ведь многих профессий из нашего упражнения уже нет, а слова-то мы разбираем, изучаем. Согласна с Кириллом, думаю, он прав.

Вика: Можно мне добавить?

Учитель: Конечно, только по существу.

Вика: Еще одно доказательство: слова остаются в книгах, в песнях, в речи. А этих профессий может давно уже не быть.

Максим: Можно еще один пример?

Учитель: Слушаем пример Максима и делаем вывод, завершаем обсуждение.

Максим: Например, слово фонарщик. Читал в сказках Андерсена. Ведь профессии давно нет, сейчас есть электричество, а слово в нашем языке существует.

Учитель: Очень хороший пример, молодец! Кто подведет итоги нашему обсуждению?

Кристина: Очень интересный и полезный разговор у нас получился. По моему, мы ответили на главный вопрос задания: слово живет в языке очень долго; слов, называющих профессии, гораздо больше.

Наши диагностические исследования подтверждают мысль, что младшие школьники не сразу осознают, в чем суть учебного диалога, каковы правила его ведения и участия в нем. Такой диалог предполагает наличие проблемы, которую необходимо решать сообща. Диалог – это достаточно свободное общение, разговорная речь; вместе с тем, любое учебное взаимодействие определяют правила речевого этикета и особенности его участников. В учебном диалоге участвуют, как правило, одноклассники (они же являются собеседниками) и учителя. И здесь перед обучающимися стоят иные задачи, нежели в бытовом общении: учебное взаимодействие прежде всего необходимо для достижения коллективного результата. Поэтому мы должны учить младших школьников осознавать и фиксировать совместную цель, строить реплику, формулировать самостоятельное высказывание, аргументированно его предъявлять, корректно и уважительно выслушивать разные точки зрения, осознавать свой вклад в решении учебной задачи и с интересом и позитивным настроем идти к успешному общему результату.

Список литературы

1. *Виноградова Н. Ф., Рыдзе О. А.* Поисково-исследовательская деятельность в современной российской начальной школе / Россия-Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке: монография / под науч. ред. С. В. Ивановой, Д. Кароли. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. С. 467–485.
2. *Виноградова Н. Ф., Хомякова И. С.* и др. Литературное чтение. 4 класс. Часть 3. М.: Вентана-Граф, 2012. 176 с.
3. *Кузнецова М. И.* Как изменились цели изучения предмета «Русский язык» при переходе на ФГОС НОО 2021 г. /В сб. «Инновационная деятельность в образовании / Материалы XVII Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Г. П. Новиковой. Ярославль — Москва: Канцлер, 2023. С.196-201.
4. *Кузнецова М. И., Романова В. Ю., Хомякова И. С.* Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе: формирование коммуникативных универсальных учебных действий: методическое пособие / М.И. Кузнецова и др.; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Учебная литература, 2018. 160 с.

5. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова, В. Ю. Романова, О. А. Рыдзе, И. С. Хомякова; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. 224 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации 31 мая 2021 г. № 286. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=2&rangeSize=1>.

7. Федеральная образовательная программа. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 992. «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 22.12.2022 № 71762). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220053>.

УДК 373.3

**РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
СРЕДСТВАМИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ**

Оксана Анатольевна Рыдзе,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории
начального общего образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: oxanarydze@mail.ru

Аннотация. Реализация требований стандарта к личностным и метапредметным достижениям младшего школьника может осуществляться в процессе развития качеств учебной самостоятельности младшего школьника. В статье рассматриваются условия, при которых обучающийся накапливает опыт учебной самостоятельности и решает учебные задачи с метапредметным содержанием без помощи извне. При этом он проявляет инициативу, прогнозирует затруднения в учебной работе, осуществляет самооценку. Приводятся примеры учебных ситуаций и заданий на метапредметном содержании, иллюстрирующие ход развития учебной самостоятельности как личностного результата обучения в начальной школе. Используются данные, полученные в ходе проведения мониторингов в начальной школе, организованных при участии лаборатории начального образования (руководитель: профессор Н. Ф. Виноградова) и центра оценки качества образования (руководитель: Г. С. Ковалева) Института стратегии развития образования.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, младший школьник, метапредметное содержание обучения, инициатива, прогнозирование, самооценка

Ключевыми позициями личностных результатов начального образования в обновленном стандарте являются волевые установки школьника по отношению к самому себе как к ученику, его подготовка к саморазвитию, стремление к познанию нового [6; 9]. Из ведущих характеристик учебной самостоятельности на достижение этих личностных результатов могут оказать влияние инициатива, прогнозирование результата своих действий, самооценка и самоконтроль. Формирование заявленных характеристик может осуществляться при изучении любого предметного содержания, но для того, чтобы они стали качествами учебной деятельности и личностными результатами, необходимо создать условия для приобретения школьником опыта их применения без помощи и указаний извне. Анализ особенностей формирования учебной деятельности младшего школьника специалистами – психологами и педагогами [1; 2; 4; 9] – показывает, что недостаточно только

выделить необходимые для учения и повседневной жизни универсальные действия. Нужно организовать их систематическое активное применение на эмпирическом («как я буду делать / решать») и теоретическом («почему я буду делать так, а не иначе») уровне. Опыт учебной самостоятельности младший школьник может приобрести, работая с содержанием, частично идентичным для разных учебных предметов, а также оценивая свою способность справиться с учебным заданием до его выполнения и после.

Как может быть организована деятельность педагога, который стремится развивать учебную самостоятельность младшего школьника не только в рамках содержания конкретного учебного предмета?

Во-первых, учителю нужно увидеть метапредметное содержание, на котором он сможет развивать действия универсального характера и качества самостоятельности.

Во-вторых, необходимо организовать процесс формирования действий универсального характера на предметном и универсальном для разных учебных курсов содержании.

В-третьих, важно помочь младшему школьнику применять умение быть самостоятельным: проявлять инициативу, прогнозировать затруднения, оценивать способность справиться с заданием до и после его выполнения.

Метапредметное содержание

Какое содержание наиболее перспективно для становления конкретных универсальных действий.

Это содержание обладает следующими свойствами:

- оно преемственно по годам обучения;
- оно представлено в двух и более предметных областях (на уровне общих формулировок);

- успешность работы с этим содержанием в наименьшей степени зависит от предметных планируемых результатов. Если ученик не смог приметить базовое предметное умение на этом метапредметном содержании, то есть возможность совершенствовать действия и операции, включаемые в это умение, на другом учебном предмете. Например, в курсе математики такое содержание представлено, в том числе, и в отдельном разделе – «Математическая информация». Изучая раздел, школьник на математическом содержании осваивает работу с утверждениями, учится находить и представлять данные о реальных процессах и явлениях окружающего мира, решает логические задачи, выполняет информационные действия (составление формализованных описаний, организация процесса), знакомится с правилами поведения и приемами использования доступных электронных средств обучения. Очевидно, что и работа с данными, и выполнение информационных действий, и составление утверждений только на этапе освоения действия может как-то зависеть от математического содержания (например, ученик еще слабо различает периметр и площадь, а ему нужно составить несколько истинных утверждений об этих геометрических величинах). Если заглянем в программы по другим предметам, то увидим, что и на уроках окружающего мира, и на русском языке, и на литературном чтении школьники учатся представлять

информацию в разной форме (таблица, текст, схема, рисунок и др.), составляют утверждения и т.д. Например, для успешного решения задач младшему школьнику нужно уметь различать условие и вопрос. Этому во многом способствует наличие представлений о повествовательных и вопросительных предложениях. Работа с утверждениями и вопросами на уроках математики осуществляется на протяжении всех лет обучения. Для того, чтобы проследить логику решения, проверить правильность своих действий, ученику нужно уметь поставить вопрос («Что я нахожу в первом, втором, третьем действии?», «Как я могу получить ответ на вопрос в первом, втором, третьем действии?») и записать ответ («Что я узнал?», «Соответствует ответ поставленному вопросу?»).

Метапредметное содержание, междисциплинарные темы и проблемы (например, «Измерение времени» в математике и окружающем мире), исследования, которые могут проводить школьники (Н. Ф. Виноградова, И. А. Тагунова), повышают эффективность освоения конкретного предметного содержания в разнообразных учебных стандартных и нестандартных ситуациях. И. А. Тагунова отмечает, что «интеграция научных знаний сегодня необходима на любом уровне, так как этот процесс способствует интенсификации содержания учебных материалов в части теоретических связей и практико-ориентированной деятельности» [3]. Л. М. Фридман писал, что, к примеру, «математика и свойственный ей стиль мышления должны рассматриваться как существенный элемент общей культуры современного человека, даже если он не занимается деятельностью в области точных наук или техники» [8, с. 15]. Младшему школьнику более комфортно взаимодействовать с изученным материалом, устанавливать связи между элементами содержания внутри темы предмета и между предметами, если есть возможность применить на более «трудном» для конкретного ребенка предмете то, что освоено на более «простом».

Формирование универсальных действий и применение умения быть самостоятельным

Готов ли младший школьник к выполнению самостоятельных действий? Исследования лаборатории начального общего образования Института стратегии развития образования, проведенные в 2018–2021 гг., убедительно показали, что:

- младший школьник способен применять знания в нестандартных ситуациях.

Для реализации этой способности ему достаточно владеть базовым предметным содержанием хотя бы на уровне воспроизведения знания и применения его в привычной ситуации на уроке. Тогда при наличии мотивации, навыков смыслового чтения ученик справится с выделением новой проблемы, сможет проанализировать имеющиеся средства для ее решения. В силу возраста и недостатков прогнозирования затруднений младший школьник часто в целом представляет, как решить проблему, но затрудняется в оформлении. Тогда похожие задачи на разном предметном содержании позволят ему стать более уверенным и доводить решение до конца. Например, упражнения на поиск

ошибок в решении. Задание: «Найди две ошибки». На математике оно может быть таким: «Найди две ошибки в вычислениях», «Найди две ошибки, сделанные в записи многозначных четных чисел». На русском языке – «Найди две грамматические ошибки в тексте», «Найди две ошибки в записи словарных слов» и т.д. В данном случае работа над ошибками (их поиск, характеристика, анализ причин и путей устранения) выступает метапредметным содержанием обучения;

- ученик может самостоятельно вести поиск новой информации, нового знания.

Это возможно при условии, что на разных учебных предметах младший школьник учится работать с учебными пособиями (пользоваться оглавлением, шмуцтитулами), читать условные обозначения (например, «работа в парах», «несколько решений», «трудное задание», «используй словарик»), использовать модели. В начальной школе наиболее широко представлены такие модели, как рисунок, схема, таблица, краткая запись текста. Ориентировка в учебнике и умение работать с готовыми или составлять модели по образцу (или по аналогии) обеспечивают возможность самостоятельного поиска нового знания с использованием освоенных источников информации;

- младший школьник проявляет интерес и со временем включается в оценивание своих умений, достижений.

В начальной школе у ребенка только начинают формироваться представления о критериях оценки его учебных достижений. И качественная характеристика его действий, успешного или не очень успешного решения имеют значительный развивающий эффект. Обучающийся наблюдает за оцениванием ответов одноклассников, включается во взаимопроверку (например, обменивается математическим диктантом с одноклассником и сравнивает ответы с эталоном), накапливая опыт оценочных действий, которые в дальнейшем будет применять по отношению к себе.

Но все перечисленные (и другие) самостоятельные действия (применение знаний, поиск, оценка) выполняются школьником (на том или ином уровне) только в случае, если у педагога есть установка, отвечающая требованию стандарта, на развитие у ученика учебной деятельности. Обратим внимание, что проблема формирования универсальных учебных действий была обозначена стандарте 2009 года; в тексте документа были представлены метапредметные результаты [7]. Особенность обновленного стандарта – планомерное формирование у младшего школьника умения учиться. Для четырех ведущих предметов (русский язык, математика, литературное чтение и окружающий мир) содержание учебной деятельности и базовые учебные действия, которые школьник осваивает в процессе изучения учебного курса, в Федеральной образовательной программе [5] представлены по годам обучения. Современный педагог легко может выяснить, какие действия на каком этапе обучения являются приоритетными. Именно эти действия встречаются сразу в нескольких программах по предметам (иногда сразу по всем). Можно проследить от класса к классу по четырем предметам начального обучения,

какие познавательные, регулятивные и коммуникативные действия являются приоритетными для конкретной предметной области.

Для современной российской начальной школы, в которой преподавание большинства предметов осуществляет один педагог, выделение и учет метапредметного содержания является одним из условий повышения качества метапредметной подготовки. Формирование качеств самостоятельности обучающегося (проявлять инициативу, прогнозировать затруднения, оценивать способность справиться с заданием до и после его выполнения) средствами метапредметного содержания усиливает эффект личностного развития младшего школьника. Самостоятельные действия ученика в выполнении заданий на метапредметном содержании объективно характеризуют готовность младшего школьника применять умение учиться.

Список литературы

1. *Виноградова Н. Ф., Рыдзе О. А.* Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе: формирование познавательных универсальных учебных действий. М.: Просвещение. Учебная литература, 2018. 112 с.
2. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. *Тагунова И. А.* Междисциплинарное содержание общего образования: концептуальные подходы // Педагогика. 2023. Т. 87, № 5. С. 115–122.
4. *Улановская И. М., Янишевская М. А.* О некоторых развивающих эффектах обучения в начальной школе по программе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3 (93). С. 29–43.
5. Федеральная образовательная программа начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372; зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74229). URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 01.06.2023).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 02.09.2023).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2013. 43 с.
8. *Фридман Л. М.* Теоретические основы методики обучения математике: Учебное пособие. Изд. 3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 с.
9. *Цукерман Г. А., Венгер А. Л.* Развитие учебной самостоятельности. М.: «Авторский клуб», 2010. 430 с.

УДК 373.2

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И СОЗДАНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА ПЕДАГОГАМИ ДОО

Мария Петровна Саввина,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: savmarpet@mail.ru

Аннотация. В последние три года ускорились преобразования в образовательной деятельности педагогов всех ступеней и профилей, в том числе затронули они и педагогов дошкольного образования. В условиях самоизоляции дети дошкольного возраста, семьи оказались в ситуации вынужденного дистанционного взаимодействия с педагогом. Основными каналами общения стали социальные сети, облачные платформы и мессенджеры. Педагоги в ускоренном режиме перешли от общепользовательского уровня до общепедагогического, применяя в работе с детьми и родителями контент, как заимствованный на профессиональных порталах, так и созданный самостоятельно. Формирование компетентности у педагогов дошкольного образования в области создания обучающего цифрового контента стало требованием времени.

Ключевые слова: образовательная среда, педагоги ДОО, создание контента, цифровые технологии

Введение

Использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) определяет развитие процесса информатизации общества, предъявляющего высокие требования к уровню подготовки специалистов в области создания цифрового обучающего контента и реализации их потенциала в образовательных целях. Эти обстоятельства определяют необходимость постоянного поиска методов и средств обучения информатике, повышающих эффективность представления учебной информации, ее получение, передачу, хранение и использование в сфере практического опыта обучаемых.

По мнению многих исследователей в области информатики и информатизации образования (М. И. Коваленко, О. А. Козлов, М. В. Лапенко, Л. П. Мартиросян, О. В. Насс, И. В. Роберт, Н. Г. Семенова и др.) одним из основных направлений исследований в области электронного обучения является разработка и использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Однако, как указывают авторы Б. С. Ахметов, А. Борк, М. В. Лапенко и др., создание ЭОР преподавателями вузов, не имеющими специального образования в области информационных технологий, в большинстве случаев не

в полной мере отвечает современным требованиям к ЭОР, в том числе в части эргономичности, безопасности, здоровьесбережения [2; 4; 7].

Национальный проект «Образование», федеральные проекты задают приоритетные направления развития образовательной системы страны. Между тем, в Приоритетном проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденном в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы, не включена сфера дошкольного образования, соответственно не предусматривается оснащение детских садов кадровым и техническим обеспечением.

В республике Саха (Якутия) существует риск исчезновения якутского языка – вытеснение языка через средства массовой информации, сети интернет. По исследованиям Форсайт исследования, проведенного в Республике Саха (Якутия), намечается, что, чем моложе возраст участников исследования, тем ниже уровень владения родным языком [1]. Назрела необходимость создания виртуальных сред, контентов с помощью современных информационно-коммуникационных технологий для воспроизводства идентичности, культуры и языка народов саха в пространстве интернета. На данный момент по устранению проблемы сохранения и популяризации родного языка проводится масштабные мероприятия такие как, создание фонда поддержки языков, оцифровка языковой среды, в том числе грантовая поддержка, включение в школьную программу предметов на родных языках и ряд других предложений, которые несомненно обеспечат положительную динамику развития.

В последние три года ускорились преобразования в образовательной деятельности педагогов всех ступеней и профилей, в том числе затронули они и педагогов дошкольного образования. В условиях самоизоляции дети дошкольного возраста, семьи оказались в ситуации вынужденного дистанционного взаимодействия с педагогом. Основными каналами общения стали социальные сети, облачные платформы и мессенджеры. Педагоги в ускоренном режиме перешли от общепользовательского уровня до общепедагогического, применяя в работе с детьми и родителями контенты, как заимствованные на профессиональных порталах так и созданные самостоятельно. Воспитатели и педагоги дополнительного образования в ДОУ, ориентируясь на общественный запрос и для создания условий преемственности между ступенями общего образования внедряют цифровые технологии, полагаясь на педагогическую интуицию, изучая передовой педагогический опыт в цифровой среде.

МБДОУ Детский сад «Улыбка» имени П. И. Борисовой с. Чурапча реализует инновационный проект «Традиционные и цифровые инструменты креативного пространства ДОУ по реализации регионального компонента ФГОС». Проект функционирует по трем направлениям: организация цифрового пространства детского сада, повышение ИКТ компетентности педагогов дошкольной организации, и апробация созданных контентов в образовательной деятельности.

Для начала был проведен опрос по выявлению уровня цифровой грамотности у педагогов дошкольных учреждений улуса, и по итогам опроса

были разработаны практикумы по направлениям: освоение инструментальных и прикладных программных средств при разработке обучающего цифрового контента, видеопроизводство образовательной продукции и создание анимационных обучающих фильмов, а также создание интерактивных игр на платформе конструкторе Learning Apps.

Исходя из потребностей педагогов дошкольных учреждений, заметим, что преобладает необходимость освоения компетенций в области создания контента с использованием аудиовизуальных мультимедийных технологий. Дистанционное обучение, а также многочисленные мероприятия для детей дошкольного возраста, проводимые заочно, требуют качественно созданных видеоматериалов, что в конечном счете побуждает педагогов дошкольных учреждений осваивать технологию видеопроизводства. В онлайн курсах, а также в сети интернет отсутствуют программы для педагогов дошкольных учреждений по обучению созданию контентов с использованием аудиовизуальных технологий, поэтому мы разработали онлайн-обучи на формирование компетенций в продвинутом уровне по видеоредактору Adobe Premier Pro.

Педагогов, обучившихся на практикумах по созданию образовательного контента с использованием аудиовизуальных технологий, мы привлекаем к участию на республиканском конкурсе «Тиһиликкэ оҕо саас», где с каждым годом увеличивается число видеороликов с участием детей дошкольного возраста, созданных педагогами дошкольных учреждений, и намечается положительная динамика по качеству созданной продукции, в формате сюжетов, роликов, клипов и т.д. Помимо этого педагоги детского сада «Улыбка» систематически пополняют Youtube канал «Тиһилик» созданными детскими передачами, видеоклипами, инсценировками и т.п.

Создание обучающего анимационного контента для детей дошкольного возраста привлекает педагогов обратиться к данной технологии как эффективному способу активации познавательной деятельности детей. Освоение педагогами данной технологии позволяет не только создавать самому педагогу контент, но и совместно реализовывать творческие проекты с детьми.

По итогам опроса количество создателей качественного анимационного контента среди педагогов дошкольных учреждений крайне малы, отмечается, что данной технологией занимаются только педагоги дополнительного образования и лишь малая доля творческих воспитателей заинтересованы в данной технологии. В связи с незнанием педагогами возможностей современной анимации, а также наличием единичных методик по освоению педагогами анимационного искусства мы решили разработать программу практикума по созданию обучающих анимационных фильмов для ста педагогов дошкольных учреждений. Кластер состоял из пяти технологий компьютерной анимации, по каждой технологии обучал специалист по данной технологии. В результате обучены 20 педагогов по каждой технологии.

Педагоги детского сада «Улыбка», прошедшие обучение в программе «Animaker», создали обучающий познавательный контент, охватывающий междисциплинарные связи, «Путешествуем с Уруй». Образовательный контент

«Путешествуем с Уруй» состоит из 35 серий анимации продолжительностью 1–1,5 минуты и объединяет три важных аспекта: 100-летие образования ЯАССР, глобализация национального языка и пропаганда здорового образа жизни. Основная идея проекта направлена на популяризацию якутского языка, ценности ЗОЖ, а также на актуализацию богатства культурного наследия родного края, знакомство с географией, историей трудовой славы на доступном для детского восприятия уровне.

Процесс целенаправленного проектирования контента охватил изучение особенностей 35 улусов республики, создание авторских стихотворений об улусах для детей младшего возраста, написание мелодий к 10 стихотворениям музыкальными руководителями. Педагоги дополнительного образования спроектировали контент на содержательном, технологическом уровнях, разработали анимации, иллюстрирующие содержание стихотворений и песен, и в конечном итоге был разработан сборник мультфильмов. В каждой серии орел «Уруй» летит на территорию определенного района (улуса) и с высоты птичьего полета дети получают возможность познакомиться с уникальной природой и географическим положением, ключевыми природными и культурными достопримечательностями, знаниями из истории, трудовой и спортивной славы районов (улусов) Якутии. Тренеры по физической культуре разработали комплекс физических упражнений к стихотворениям и песням, обучили детей выполнять данные упражнения. Демонстрация физических упражнений была снята видеокамерой на хромакее, а ролики движений были запечатлены в углу экрана, что дает возможность зрителю повторять движения.

В настоящее время пользуется популярностью бесплатная онлайн-платформа Learning Apps, имеющая простой и понятный интерфейс. Огромный каталог по предметам любой сложности позволяет педагогам самостоятельно разрабатывать мультимедийные, интерактивные игры, внедрять их в учебный процесс как новый подход к обновлению содержания и организации обучения [3].

Воспитатели и педагоги, ориентируясь на накопительный ресурс платформы, разработали серии игр на родном языке для детей дошкольного возраста. Простота использования ресурса позволяет провести групповую работу с детьми и родителями. При наличии интернета гарантируется диалог с пользователем, повышается доступность и качество обучения через развивающие игры, созданные педагогами.

По инновационному проекту детского сада «Раннее выявление детской одаренности» разработано около 60 игр на платформе Learning Apps, предназначенных для ознакомления детей с профессиями, более 30 игр по музыкальному воспитанию и более 30 игр по художественно-эстетическому направлению. Также систематически пополняется каталог игр по развитию речи на родном языке.

Пополняют цифровой каталог для всеобщего пользования театрализованные игры, короткометражные фильмы и мультфильмы, дидактические игры, созданные на различных цифровых образовательных ресурсах, физминутки, стихи, песенки-мультфильмы, презентации, книжки

малышки, напечатанные на цветных принтерах, аудиосказки, правила подвижных игр, исследовательские сюжеты и многое другое.

Деятельность инновационных площадок дошкольных учреждений улуса, а также индивидуальные творческие решения задач в области создания обучающего контента для детей младшего возраста и сопровождение обучающихся способствовало тому, чтобы транслировать накопленный опыт в форме стажировочной площадки в дистанционном формате «Цифровая открытая образовательная среда». Стажировка проводилась поэтапно. На подготовительном этапе координаторы разработали теоретико-методологическую основу программы стажировки, создали платформу для сетевого взаимодействия участниками. На содержательном этапе они продемонстрировали формы, пути, модели внедрения цифровых технологий в образовательную деятельность дошкольных учреждений, поделились опытом использования прикладных инструментов и сервисов. На заключительном этапе участники стажировочной площадки предоставили собственные разработки, контент, созданные с использованием цифровых технологий, написали статьи для включения в учебно-методическое пособие «Информационная технология в открытом образовательном пространстве», предназначенное для студентов, педагогов дошкольных учреждений.

Проведение стажировочной площадки обеспечило трансляцию, обмен накопленным опытом, расширило возможности каждого педагога для самообразования в условиях цифровой трансформации образования, увеличило количество участников в формировании и реализации образовательной политики региона, способствовало развитию инноваций в образовании.

Исходя из вышеизложенного, а также по итогам анкетирования, опроса педагогов и руководителей организаций ДОО вытекают следующие противоречия в области создания обучающего цифрового контента:

- между потребностью сферы дошкольного образования в массовой разработке педагогами обучающих цифровых контентов и не разработанностью теоретических положений в области создания образовательного цифрового контента педагогами дошкольных организаций;

- между современным состоянием методического обеспечения к подготовке педагогов дошкольного образования в области создания образовательных цифровых контентов и не разработанностью технологических методических аспектов представления предметного содержания, требований к авторским материалам, уровней компетентности педагогов в области создания образовательных цифровых контентов.

Учитывая активность и возрастающую мотивацию педагогов дошкольных организаций необходимо формировать курсы повышения квалификации по проектированию, созданию и использованию обучающих цифровых контентов, отвечающих по всем педагогико-эргономическим требованиям, и разработать методические рекомендации в области создания цифрового обучающего контента.

Список литературы

Интернет-источники

1. Форсайт. Центр стратегических исследований и разработок. URL: http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu_kras.ru/files/_Doklad_Forsayt_Respubliki_Saha-2050_2014.pdf (дата обращения: 02.05.2023).

Литература

2. *Ахметов Б. С.* Особенности построения информационной образовательной среды в вузе // Применение новых технологий в образовании: матер. XIII Межд. конф. Троицк: ФНТО «Байтик», 2002. С. 15–16.

3. *Баженова С. А., Гриншкун В. В., Краснова Г. А., Нухулы А.* Роль информационных технологий в процессе обучения и воспитания детей и молодежи // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». 2017. № 1 (39). С. 32–40.

4. *Борк А.* «История» новых технологий в образовании. М.: Рос. открытый ун-т, 1990. 28 с.

5. *Коваленко Н. Д.* Методы реализации принципа профессиональной направленности при отборе и построении содержания общеобразовательных предметов в высшей школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коваленко Надежда Дмитриевна. Томск, 1995. 15 с.

6. *Козлов О. А.* Глава коллективной монографии «Нормативно правовые и организационные аспекты подготовки учителей и администрации общеобразовательной школы в условиях цифровизации документооборота». 63 с.

7. *Лапенок М. В.* Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей): дис. докт. пед. наук. М., 2014. 407 с.

8. *Мартиросян Л. П.* Теоретико-методические основы информатизации математического образования: Дис... д-ра пед. наук. 13.00.02. М., 2010.

9. *Мухаметзянов И. Ш.* Организационные, гигиенические и медицинские последствия дистанционного обучения // Информатизация образования и науки, 2021. № 1 (49). С. 99–112.

10. *Роберт И. В.* Экспертное оценивание показателей педагогико-эргономического качества электронных изданий образовательного назначения // 176 Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». Том 1. Пенза, 21 мая — 31 мая, 2007. С. 89–93.

11. *Семенова Н. Г.* Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2007. 38 с.

УДК 373.3

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПЛАНИРОВАНИЮ, КОНТРОЛЮ И САМОКОНТРОЛЮ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ В ПАРАХ

Екатерина Геннадьевна Соснина,
кандидат педагогических наук,
учитель начальных классов
ГБОУ школы № 1208,
г. Москва, Россия
E-mail: Sosnina.eg@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются трудности формирования таких универсальных учебных действий, как планирование деятельности, контроль и самоконтроль. Младшим школьникам по многим причинам сложно осуществлять контроль и самоконтроль выполняемых ими действий, в том числе и потому, что им трудно удерживать алгоритм осуществляемых действий. В данной статье раскрывается потенциал групповой и парной работы в обучении младших школьников контролю и самоконтролю, а также навыкам планирования. Приведены примеры конкретных практических упражнений и приемов, которые могут обогатить практический опыт учителя начальных классов.

Ключевые слова: самоконтроль, контроль, планирование, коммуникативные УУД, регулятивные УУД, алгоритм учебного действия, начальная школа, развитие

Обучение в современной начальной школе должно быть направлено не только на формирование предметных умений и навыков, но и на овладение универсальными учебными действиями. Реализовать эту цель, поставленную в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [5], невозможно без формирования важнейших качеств обучающегося – способности к планированию деятельности, контролю и самоконтролю. Освоив способы планирования и контроля своей деятельности, ученик способен составлять план своих действий, анализировать трудности и устранять их причины, при необходимости вносить коррективы. Как следствие, обучающийся принимает активную позицию в собственной учебной деятельности.

В центре внимания педагога могут находиться такие регулятивные универсальные действия младшего школьника, как:

- прогнозирование своих шагов для решения той или иной задачи;
- составление плана действий в структуре осуществляемого вида деятельности;
- способность принимать решение о том, как действовать в незнакомой или нестандартной ситуации;
- самоконтроль по ходу выполнения собственной деятельности;

- самоконтроль результата своей работы.

Часто сложности возникают именно с контролем и самоконтролем процесса выполнения действий или пооперационным контролем. «Пооперационный контроль – это проверка процесса решения учебной задачи, которая предполагает выяснение правильности операций, способов по ходу их выполнения» [4, с. 98]. В то же время составление плана действий напрямую связано со способностью к пооперационному контролю. Именно эти действия часто представляет для ребенка значительные трудности. Этот вывод возник из педагогической практики: на уроке ребенок читает задание и не понимает, что от него требуется, выражая это в вопросе «А что же делать?». Если для преодоления сложностей с предметным заданием ребенку достаточно освоить алгоритм решения, то при возникновении нестандартной задачи этих действий будет недостаточно, ведь на каждую возникающую в жизни ситуацию не может быть инструкции. Значит ребенок должен владеть какими-то общими правилами построения некоего универсального алгоритма действий, которые он может применить в возникающей нестандартной ситуации. Это и определяет одну из задач для учителя: научить ребенка планировать и контролировать собственную деятельность вне зависимости от предметной составляющей. Также до сих пор в начальной школе сохраняется проблема формирования контроля и перехода внешнего контроля в самоконтроль за собственной деятельностью. Часто учитель говорит фразу: «Проверьте свою работу», не задавая способ контроля. Если для взрослого человека, уже имеющего навык контролировать свои действия, это как «само собой разумеющееся», то ребенка и самоконтролю, и навыкам планирования деятельности необходимо учить.

В начале обучения логично демонстрировать младшим школьникам способы контроля со стороны учителя, поскольку до овладения самоконтролем они должны четко понимать, что такое контроль. В дальнейшем сопровождающая роль педагога постепенно должна снижаться, а обучающемуся предлагается занять более активную позицию относительно контроля. Именно на этом этапе хотелось бы остановиться, так как в данный период начинается обучение самоконтролю.

Уже в 1 классе можно и нужно закладывать основу формирования планирования и самоконтроля. Для начала стоит поставить задачу выйти за рамки контролирующего действия со стороны учителя. Это возможно, если заменить контроль со стороны учителя взаимным контролем. Логично выстроить работу на взаимодействие детей в группах или в парах. Во время групповой работы ребенок приобретает навыки взаимодействия в коллективе, умение отстаивать свою позицию, умение предлагать и обсуждать шаги решения задачи, что является одной из целей формирования коммуникативных УУД.

Для практической демонстрации описанного опыта рассмотрим несколько упражнений с учениками 1–2 классов.

Обучающимся предлагается в парах нарисовать абсолютно одинаковые варежки (рис. 1). Данное упражнение – это адаптация известной диагностической методики Г. А. Цукерман «Рукавички» [6]. Если задание

предлагается в 1 классе, сначала выполняются подводящие упражнения по типу разработки Е. Э. Кочуровой из пособия «Учусь считать» [2], так как детям семи лет очень сложно нарисовать сразу идентичную пару.



Рисунок 1. Пример пропедевтического упражнения для понимания парности предметов

После выполнения пропедевтического задания дети приступают к выполнению основного задания – создание пары варежек (табл. 1).

Таблица 1

Деятельность детей во время выполнения задания

Деятельность детей во время выполнения задания	Какие УУД начинают формироваться
Договариваемся, какие будут узоры (форма, размер, цвет)	целеполагание
Украшаем варежки, постоянно сравнивая рисунки	текущий контроль
Проверяем друг у друга работу, исправляем недочеты	итоговый контроль
Оцениваем совместную работу	рефлексия

Прежде всего, дети должны обсудить в парах, какие признаки у варежек будут одинаковыми. Делается вывод, что варежки должны быть симметричными по форме и с одинаковым узором. Оговаривается, как именно можно нанести одинаковый узор. После обсуждения появляется опора для осуществления совместного контроля, указывающая на то, какие признаки необходимо контролировать при создании варежек: **рисунок, цвет, размер, положение**. Затем дети приступают к выполнению задания: необходимо нарисовать две абсолютно одинаковые варежки, при этом обсуждая детали с опорой на заданный план (рис. 2).

Выбор рисунка	
Цвет	
Размер	
Положение (отражение, симметрия)	

Рисунок 2. Опора для выполнения совместного контроля во время парной работы

Таким образом, дети учатся выполнять работу по предложенной опоре, параллельно закладывается способность к взаимному контролю и некий алгоритм планирования деятельности, а также развиваются навыки взаимодействия и общения.

Попутно ученикам предлагается выполнить фиксацию этапов совместного контроля следующим образом: каждый выполненный этап работы они фиксируют в виде точки на квадрате. Этот прием получил название «четыре точки фиксации». Данное действие позволяет перед выполнением работы сконцентрировать внимание детей на необходимых шагах выполнения работы, в процессе выполнения работы контролировать эти шаги и при осуществлении итогового самоконтроля вернуться к намеченным 4 точкам. Для данного задания действия, подлежащие фиксации, могут выглядеть следующим образом (рис. 3).

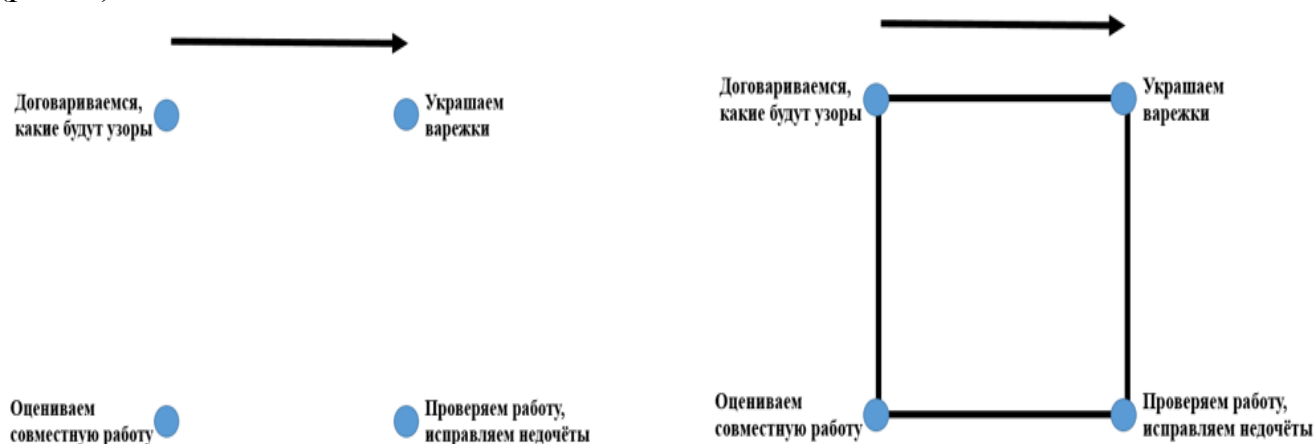


Рисунок 3. Образец применения приема «четыре точки фиксации» для выполнения текущего контроля во время парной работы

Целенаправленный процесс по формированию контроля, самоконтроля и планирования деятельности рационально использовать в групповой и парной видах работы. Дети учатся взаимодействовать, обсуждать, принимать решение, а также планировать совместную работу и осуществлять контроль деятельности. Очень часто при такой работе раскрываются личные особенности ребенка, которые он не демонстрировал до этого в других видах работы.

Список литературы

1. *Габеева Л. Н.* Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности // Вестник Бурятского университета. 2013. 1. С. 18–22.
2. *Кочурова Е. Э.* Я учусь считать: рабочая тетрадь: для учащихся общеобразовательных организаций. 3-е изд., перераб. М.: Вентана-Граф, 2015. 77 с.
3. *Соснина Е. Г.* Использование метода моделирования при формировании самоконтроля младшего школьника // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т.1. № 2 (59). С. 50–58.
4. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова, В. Ю. Романова, О. А. Рыдзе, И. С. Хомякова; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Изд-во Института стратегии развития образования РАО, 2016. 224 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации 31 мая 2021 г. № 286.
6. *Цукерман Г. А., Чудинова Е. В.* Диагностика умения учиться. 2-е изд. М.: Авторский клуб, 2018. 64 с.
7. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

УДК 373.3

**РАБОТА НАД МОТИВАЦИЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА****Полина Сергеевна Стинчук,**

аспирант,

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,

учитель начальной школы,

г. Москва, Россия

E-mail: polina.sergeevna1208@mail.ru

Аннотация. В статье описана необходимость поддерживать учебную мотивацию детей на уроках литературного чтения. Приведены конкретные примеры работы по развитию мотивации на уроке литературного чтения на первом, втором, третьем и четвертом году обучения с учетом читательских умений, уровня развития навыка чтения при построении урока с использованием дифференцированных заданий.

Ключевые слова: литературное чтение, дифференцированный подход, читательская деятельность, учебная мотивация, дифференциация обучения

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае деятельность человека обусловлена психологическими свойствами его поведения, а во втором - условиями и обстоятельствами окружающей его действительности. В первом случае говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах самого человека, а во втором – о внешних мотивах, продиктованных сложившейся ситуацией. Мы знаем, что в основе любого рода деятельности присутствует мотив, побуждающий к ней человека. «В роли мотивов могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы» [1, с.149]. Ребенок, который учится читать, может делать это потому, что ему интересно, он находит в чтении свое увлечение. А может быть и так, что ребенок читает по требованию тех, кто старше – будь то родитель или педагог. И в том, и в другом случае за совершение деятельности (а именно – чтения) отвечает или внутренний, или внешний мотив. На уроках литературного и внеклассного чтения именно мотив побуждает ребенка к читательской деятельности, направляя его на поддержание, развитие или повышение навыка понимать прочитанное, вычленять главную мысль, пересказывать текст и т.д.

Большое значение в формировании учебной мотивации на уроках, в том числе и литературного чтения, принадлежит учителю. «Умение создавать и использовать определенные ситуации для воздействия на систему мотивов личности составляет важный компонент педагогического мастерства» [1, с.149]. Интеллектуальная активность учеников поддерживается на высоком уровне и сохраняется в том случае, если формирование мотивации постоянно находится в зоне внимания учителя, если на протяжении всего урока учитель

конструктивно взаимодействует с детьми, эмоционально поддерживает каждого ученика. Как только кто-то из школьников выпадает из поля зрения педагога, у них пропадает желание учиться и, соответственно, падает активность. Именно поэтому так важно оказывать педагогическое сопровождение и поддержку на протяжении каждого урока всем группам учащихся. Говоря о группах учащихся на уроках чтения, мы подразумеваем группу очень успешных читателей (которые учатся на отлично), успешных читателей (хорошистов), недостаточно успешных читателей (троечников) и группу читателей, испытывающих значительные трудности (неуспевающих). При этом как в плане формирования читательских действий, так и в плане формирования мотивации суть педагогической помощи и поддержки зависит от уровня овладения читательской деятельностью.

В рамках данной статьи мы будем рассматривать дифференцированный подход при работе над мотивацией при формировании читательской деятельности младших школьников. При этом особое внимание необходимо уделять созданию ситуаций, способствующих преобладанию внутренних мотивов над внешними.

Когда ребенок приходит в первый класс, то в его мотивационной сфере почти не присутствуют мотивы, направляющие его деятельность на усвоение новых знаний, на овладение общими способами действий. У ребенка к моменту поступления в школу еще сохранилась потребность принимать цели родителей и учителя за свои собственные цели. Другими словами, можно зафиксировать преобладание в этот момент внешних мотивов. Подбирая задания для поддержания мотивации первоклассников на уроках литературного чтения, нужно учитывать интерес детей к их новому виду деятельности – прежде всего, к обучению в школе, новому статусу учащегося и нахождению в новом коллективе. При составлении заданий для первоклассников важно каждому ученику дать возможность почувствовать себя успешным – то есть подобрать задания таким образом, чтобы каждый ученик был активным читателем на уроке вне зависимости от изначального уровня имеющегося навыка чтения. Таким образом, к концу первого года обучения чтению у детей сохранится уровень мотивации к обучению и читательской деятельности, и будет развиваться интерес к приобретению новых знаний.

Второй, третий и четвертый год обучения в школе славится «резким» переходом от безотметочной системы оценивания к регулярному получению отметок за демонстрацию тех или иных достижений в овладении читательской деятельностью. При правильной организации учебной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения можно закладывать умения самостоятельной постановки цели. Педагогическое сопровождение на уроках должно быть направлено на то, чтобы у детей складывалось умение соотносить цели со своими возможностями. Что мешает детям читать? Достаточно частые ответы – неумение, нежелание. Важно понимать, что нежелание возникает из-за того, что осознанно читать и работать с текстом у детей не всегда получается. Проблемы с пониманием слов, используемых в классических детских произведениях из учебников, мешают полноценному восприятию текста,

поэтому интерес ребенка к чтению угасает. Также у детей высокая занятость после уроков, в связи с чем во времени, предназначенном для внеурочного чтения, дети бывают ограничены. Бывает и так, что ученику не нравится произведение – особенно часто это бывает в случае, если ребенок читающий. При обучении чтению во втором и третьем классе для поддержания мотивации детей в освоении читательских умений крайне важно не подходить к чтению формально. Например, для поддержания мотивации тех читателей, уровень которых ниже общеклассного, важно более активно использовать иллюстративный материал. Подбирая карточки с изображениями согласно предлагаемому тексту, учитель помогает активизировать память и воображение учащихся, что вызывает положительные эмоции при знакомстве с текстом и побуждает ребенка читать. При этом не со всеми читателями стоит вводить изображения к прочитанному на каждом уроке, потому что нами было замечено, что дети лучше запоминают и со временем воспроизводят то, что ими было прочитано, а не просто сопровождалось картинкой и было увидено на уроке.

К третьему году обучению даже у слабых читателей увеличивается словарный запас: слыша одни и те же слова в разнообразных контекстах, ученик со временем запоминает их значение и применяет при работе с текстом – например, при формулировании главной мысли в тексте или пересказе. При этом на первых двух годах обучения чтению в начальной школе ученик мог не владеть такими речевыми оборотами и словами, так как он их попросту не знал, но часто слыша их от более сильных читателей и учителя он запоминал эти слова. Поэтому не стоит прибегать к интенсивному механическому заучиванию новых слов слабыми читателями, потому что им бывает трудно быстро запомнить большой объем новых слов и использовать эти слова при осмыслении прочитанного.

Деятельность учителя начальных классов на протяжении третьего и четвертого года обучения чтению при применении дифференцированного подхода направлена на то, чтобы ребенок научился с помощью текстов изучать и анализировать прочитанное, в том числе и самостоятельно. Способность с помощью текстов ориентироваться в житейских условиях – это основная цель, которую ставят перед собой учитель и ученики на четвертом году обучения. Чтобы поддержать мотивацию на уроках литературного чтения в четвертом классе, крайне важно регулярно собирать обратную связь от учащихся, предоставляя возможность им высказать свое мнение, задавая наводящие вопросы: представь, как ты бы поступил на месте персонажа; какой вывод можно сделать о герое, исходя из его поступка и т.д. При этом важно просить детей ссылаться на текст, побуждая их к чтению.

В заключение отметим, что для поддержания положительной мотивации читателей, испытывающих трудности, принципиально важными критериями, которые важно соблюсти в работе учителя, являются:

- 1) соответствие трудностей текста с возможностями читателя;
- 2) постепенное усложнение текстов, с которыми работают дети;
- 3) тематика, интересная читателю младшего школьного возраста.

Для поддержания положительной мотивации успешных читателей на уроках литературного чтения необходимо:

- 1) самостоятельно подбирать тексты и произведения в дополнение к имеющимся в учебнике;
- 2) предоставлять ученикам возможность высказывать собственное мнение;
- 3) составлять творческие работы с опорой на прочитанный текст.

Успешность учебной деятельности на уроках литературного чтения определяется мотивацией, которая оказывает самое большое влияние на продуктивность учебного процесса. А от успеха в учебной деятельности ребенка зависит его самооценка личности, от уровня которой зависит стремление и желание не переставать читать и, соответственно, учиться.

Список литературы

1. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С. Занюк. М.: РГБ, 2004. 351 с.
2. *Оморокова М. И.* Основы обучения чтению младших школьников. Издательский центр Вентана-Граф. 2005. 125 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь. Золотой фонд (БРЭ). М.: Дрофа, 2009. 162 с.
4. ФГОС НОО 2021. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 31.05.2023).
5. ФГОС НОО 2009. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 31.05.2023).
6. Чтение. Энциклопедический словарь. Под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. 438 с.

УДК 37.02; 37.033; 372.48; 371.671.1

ОБРАЗ ГОРОДА В КЛАССИЧЕСКОМ УЧЕБНИКЕ XX ВЕКА

Вера Алексеевна Щетинская,
научный сотрудник
лаборатории начального общего образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: verash17@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены особенности презентации города в одном из классических учебников М. Н. Скаткина «Природоведение», предназначенном для четвертого класса и длительно используемом в массовой школе во второй половине XX века (почти 40 лет). Цель исследования – выявить и охарактеризовать образ города в данном учебнике, проследить, как этот образ влияет на формирование у детей понятия «город», способствуя развитию их познавательной деятельности. Среди многих естественнонаучных понятий город в учебнике предстает, во-первых, как географический ориентир, во-вторых, как высокоразвитое пространство для жизни людей: административный, промышленный, транспортный, культурный, исторический центр, место для образования и отдыха.

Ключевые слова: Михаил Николаевич Скаткин, природоведение, естествознание, учебник для начальной школы, образ города.

Введение

Необходимость осуществления целей обновленного ФГОС предъявляет определенные требования к содержанию образования, отраженному не только в программах, но и в учебниках. Учебная книга призвана обеспечивать единство уровня усвоения содержания и воспитания, предусмотренного обновленными программами. При создании новых учебников важно опираться на принципы построения классических учебников. В отечественной педагогической науке есть много примеров замечательных, проверенных временем и многими поколениями школьников учебников, из которых можно взять то лучшее, что было задумано их авторами - маститыми российскими учеными.

Например, таким выдающимся русским педагогом был Михаил Николаевич Скаткин (1900–1991), которому удалось органично соединить в педагогике теорию и практику, тем самым он внес неоценимый вклад в развитие педагогической науки страны, ее методологии (сгруппировал методы обучения, сформулировал принцип научности). Он является автором, как сейчас сказали бы, «учебно-методического комплекса» по естествознанию для начальной школы и классического учебника по природоведению, используемых в курсе отечественной начальной школы около 40 лет. Обучаясь около 100 лет назад (с мая по сентябрь 1920 г.) на летних курсах для учителей под руководством другого великого педагога С. Т. Шацкого, М. Н. Скаткин писал:

«Я смотрю на курсы, как на учреждение, где я на себе чувствую элементы школьной жизни и учусь, как пробуждать мысль ребенка, чтобы из него мог получиться человек, интересующийся наукой и способный к ней приложить свои силы и способности [3, с. 28–29]. Эта актуальная задача не потеряла своей важности и сегодня, так как школьник, обладающий развитым творческим мышлением, владеющий навыками поисково-исследовательской деятельности – необходимость нашего времени.

Концептуальную основу учебников М. Н. Скаткина составляют подходы жизненности и современности, принципы краеведения и сезонности, система исследовательских методов, позволяющих осознанно овладевать знаниями: «Целью обучения ставилось предоставление каждому ученику возможности исследовательского поиска в сфере общественно полезной деятельности для реализации добытых знаний, необходимых для проявления его инициативы и формирования самостоятельности суждений» [2, с. 41]. В данном ключе большой акцент делался именно на самообразовании школьников, которое в дальнейшем позволило бы осуществлять вариативное обучение.

В процессе разработки концепции учебника для школы М. Н. Скаткиным «были определены функции учебника, структура, содержательное оформление, способы отбора и представления материала, требования к изложению текста, содержанию, логическим связям внутри параграфов и учебника в целом, аппарату усвоения» [4, с. 59]. Теоретические положения построения учебника, разработанные на основе исследований лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР с активным участием М. Н. Скаткина, актуальны и сейчас. На их основании необходимо опираться для «построения учебников нового типа, предназначенных для процесса обучения в информационно-образовательной среде» [4, с. 59].

Учебник «Природоведение» появился после учебников «Естествознание» (1934) и «Неживая природа» (1951) и на протяжении многих лет (с начала 60-х гг. вплоть до середины 80-х гг. изменялся, перерабатывался и дополнялся автором (в соавторстве с методистом Л. Ф. Мельчаковым был расширен на два класса). В них образу города не было уделено внимания в той степени, в какой город рассматривается в «Природоведении». Такой пристальный взгляд автора на город в данном учебнике неслучаен: это связано с тем, что город имеет действительно серьезное значение в жизни каждого человека и страны в целом. По мнению известных российских ученых В. Г. Безрогова, К. А. Левинсона, Е. Ю. Ромашинной и других, подробно исследующих образ города в учебниках начального звена классиков (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский) в связи с нарастающими процессами урбанизации в первой половине XX века «город занял прочное место среди понятий, с которыми подробно знакомился ученик начальной школы» [1, с. 341].

В данной статье предлагается посмотреть на город, представленный в учебнике «Природоведение» конца 60-х гг., проанализировать и выявить, какой образ города формируется у детей младшего школьного возраста при изучении школьного курса «Природоведение», как этот образ способствует образованию и воспитанию детей младшего школьного возраста.

Результаты

В данной статье рассмотрим учебник и образ города, представленный в девятом издании, вышедшем в 1969 году [5] (рис. 1).



Рисунок 1. Обложка и титульный лист учебника М. Н. Скаткина «Природоведение». Москва: издательство «Просвещение», 1969

Упоминание города встречается в учебнике достаточно часто.

Знакомство ученика с городом начинается с его обзорного изображения сверху. Так, в числе первых тем в учебнике дается «Рисунок и план» [5, с. 13]. Автор предлагает подняться на высокое здание или холм, «чтобы рассмотреть город или село и нарисовать его чертеж» [5, с. 13] (рис. 2).

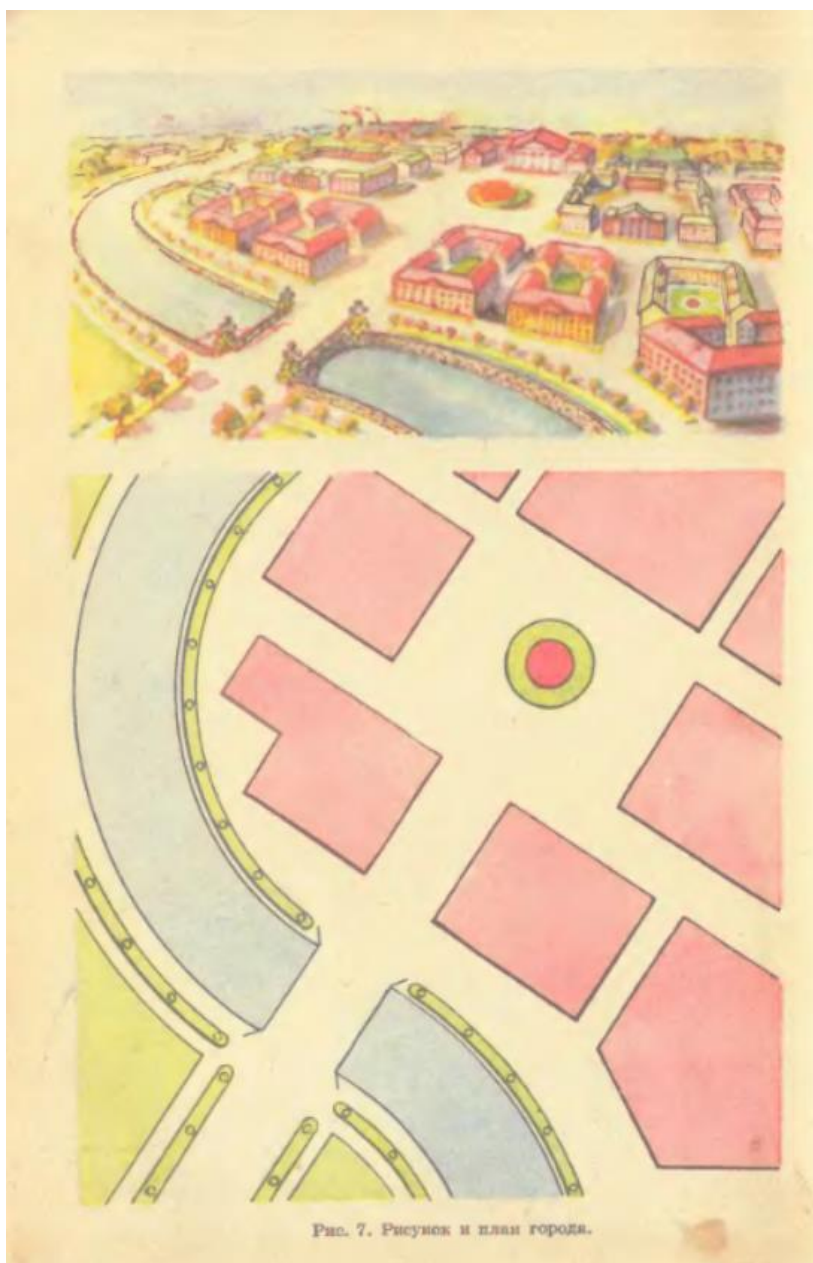


Рисунок 2. Изображение города в виде рисунка и плана [5, с. 14]

Автор, учитывая особенности наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста, предлагает использовать в теме «Рисунок и план» план местности города (села), то есть того места, которое знакомо, близко, понятно и доступно детям. Это служит «мостиком» для введения абстрактного понятия «географическая карта». «План города или села делается в масштабе 1 см - 100, 200 или 300 м. На таком плане можно показать улицы, переулки, площади, мосты и даже отдельные дома» [5, с. 23]. Наглядно вводятся условные обозначения, и город показан как условный знак на географической карте: «Если нужно изобразить большую местность, в которой находится много городов, реки, горы, то размеры приходится уменьшать во много тысяч и даже миллионов раз». <...> На такой карте изображают только большие города, большие реки, озера, моря» [5, с. 23].

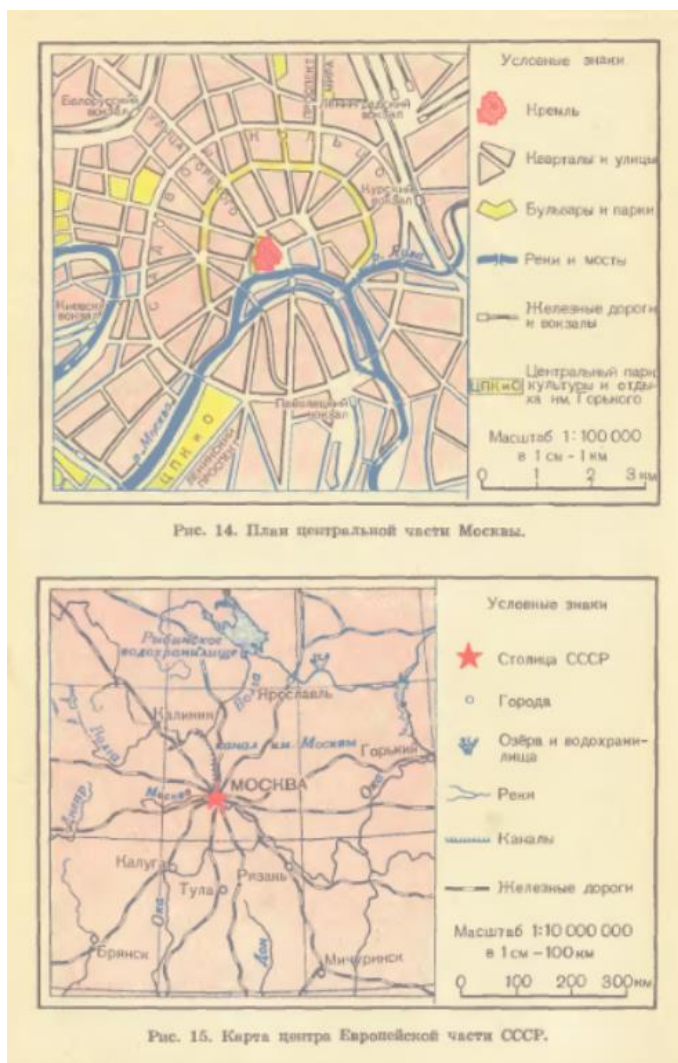


Рисунок 3. Изображение плана центральной части Москвы [5, с. 24]

Выполнение задания на сравнение частей города, например, такого: «Сравните план центральной части Москвы (рис. 14) и карту центра Европейской части СССР» [5, с. 24] развивает аналитические процессы детей, тем самым учебник выполняет функцию развития познавательной деятельности детей (рис. 3). Этому же способствует множество практических заданий, связанных с нахождением городов на контурной карте, например, такое (рис. 4).

Задание. Найдите на карте природных зон город Норильск, подпишите его название на контурной карте СССР.

Рисунок 4. Задание [5, с. 167]

В рассказе путешественника «Береги в путешествии карту и компас» мы видим город как важный географический ориентир: «до города было неблизко» или «мне было известно, что город расположен к западу» [5, с. 25].

Более подробно урбанистический образ раскрывается в разделе «Картины природы и труда в нашей стране» и дается после описания природных зон. Отдельное пристальное внимание в данном учебнике уделено крупным городам

Советского Союза: Москве, Ленинграду, Новосибирску, Норильску, Владивостоку.

Первым из городов представлен Норильск (при характеристике зоны тундры), возникший в результате победы людей над суровыми погодными условиями Крайнего севера. Здесь город в учебнике выступает символом победы человека над силами природы. История возникновения города связана с разработкой залежей полезных ископаемых: «в районе Норильска ученые нашли богатые залежи каменного угля и металлических руд» [5, с. 169]. Через этот город север страны связан с ней: «к Норильску от берегов Енисея проложена самая северная в мире железная дорога» [5, с. 169].

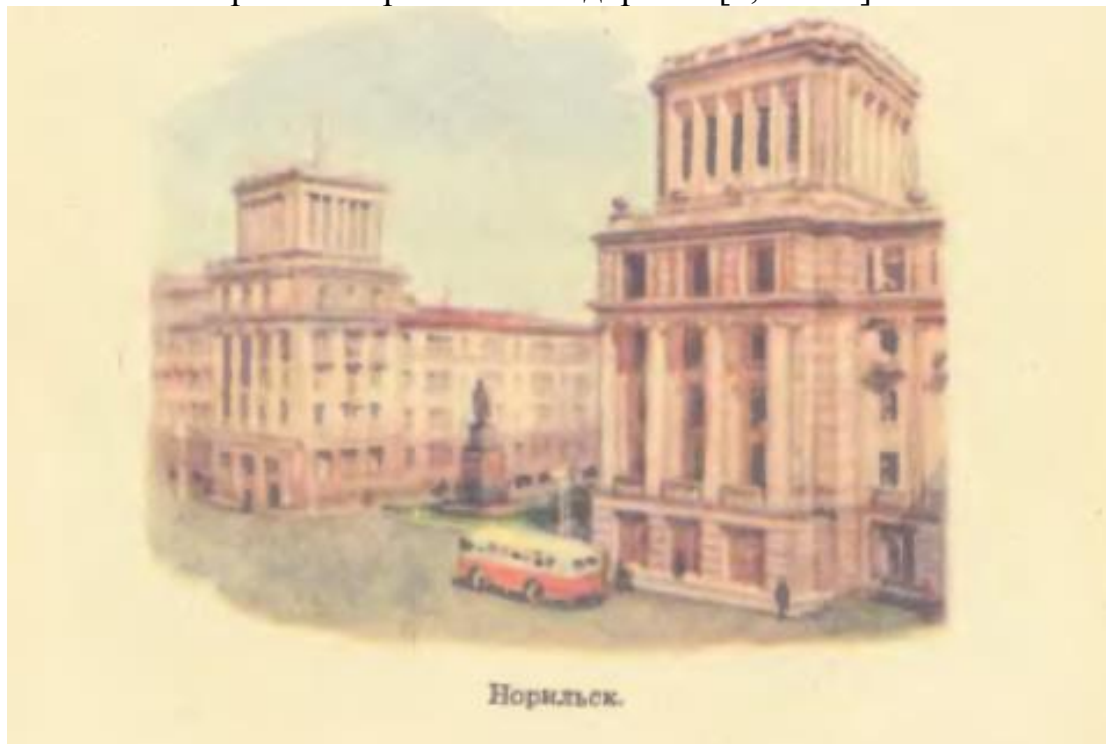


Рисунок 5. Изображение Норильска [5, с. 169]

В полосе лесов из рассмотрения деятельности человека в этой зоне логично вытекает рассказ о крупнейших городах страны: Москве, Ленинграде, Новосибирске, Владивостоке.

В статье «Москва – столица СССР» отражена высокая миссия этого города – это главный город страны, в котором проживает «несколько миллионов человек» [5, с. 183]. Москва – это административный центр, здесь находится «правительство нашей страны», проходят заседания руководства страной. [5, с. 183]. На первой странице учебника дается известное стихотворение Лебедева-Кумача, ставшее песней-гимном городу-столице: «от Москвы до самых до окраин» [5, с. 3]. Москва выступает точкой отсчета для всей страны.

Москва – научный центр страны. Здесь находится «Академия наук СССР, где работают ученые, изучающие природу, историю и многие другие науки. На самом высоком месте Москвы – Ленинских горах – возвышается Университет имени М.В. Ломоносова. Высшие учебные заведения столицы готовят учителей, врачей, инженеров, агрономов и других специалистов» [5, с. 183].

Москва – культурный центр, в ней «библиотеки, музеи и театры, а также Всесоюзная выставка достижений народного хозяйства». [5, с. 184]. Москва – большой транспортный узел, где «окраины соединены с центром города метрополитеном, троллейбусными и автобусными линиями» и «во все стороны идут железные дороги – на юг и север, запад и восток» [5, с. 184].

Для обеспечения водой огромного города Москвы построен отдельный канал, который соединил реки: Волгу и Москву-реку. Москва – сухопутный город и в то же время порт 5 морей! [5, с. 185]. Из этого города можно добраться в любую точку мира.

Следующим по важности и старшинству показан «Ленинград – второй по величине город» [5, с. 186] страны, северные ворота нашей Родины, город-порт на Балтийском море, через который осуществляется связь с миром: «из многих стран мира сюда приходят суда, и наши суда отправляются отсюда в разное концы земного шара» [5, с. 186]. Историческая («в нем раньше жил царь, его родственники и приближенные» [5, с. 186]) и культурная («находятся музеи, картинные галереи») столица страны. Этот город – судостроительный центр (в Ленинграде построен атомный ледокол) [5, с. 186] и промышленный центр («много заводов и фабрик») [5, с. 186].

В статье о Ленинграде появляется понятие «город-герой» – награда, которую получил город за мужественную оборону. «Во время Великой Отечественной войны 900 дней город сдерживал напор врага. Фашисты так и не смогли войти в него» [5, с. 187]. Город предстает как героический представитель истории страны.

Новосибирск – промышленный и научный центр – кузница научных кадров, где «работает Сибирское отделение Академии наук СССР. Открыт университет. Около города вырос целый городок из больших красивых и удобных зданий, в которых работают и живут ученые» [5, с. 187–188].

Владивосток – другая крайняя значимая точка нашей страны «в Восточной части полосы лесов, у берегов Японского моря». [5, с. 188]. Этот город также имеет очень важное значение для страны, ведь «здесь оканчивается самая длинная в мире железная дорога, которая связывает этот город с Москвой» [5, с. 188]. Это важный промышленный центр, где «делают машины, ремонтируют суда, выпускают строительные материалы, обрабатывают дерево, изготавливают рыбные консервы» [5, с. 189], и город-порт, который обеспечивает жизнь всего Дальнего Востока страны, откуда «уходят миллионы тонн груза в «города, расположенные на побережье и островах Тихого и Северного Ледовитого океанов» [5, с. 189]. Город имеет важное торговое и транспортное значение. Это ворота, через которые «вывозятся товары в страны Азии и Америки и ввозится много различных грузов из зарубежных стран» [5, с. 189].

Для обеспечения жизни и деятельности жителей городов на окраинах города и в селах организованы совхозы, которые выращивают зерновые культуры, овощи, фрукты, рогатый скот). В статье «По земле, воде и воздуху» [5, с. 214] рассказывается, каким образом города с помощью сельского хозяйства обеспечиваются продукцией, необходимой для питания.

Урбанистический образ степной полосы представлен городом – героем Волгоградом. Это большой («вытянулся <...>на несколько десятков километров» [5, с. 197] вдоль правого берега Волги) и важный во многих отношениях город: здесь расположен и сталелитейный завод, и первый в стране «огромный тракторный завод», на котором производятся сотни тысяч тракторов для всего сельского хозяйства Родины, «строят теплоходы и баржи. На лесопильных заводах, перерабатывают лес, сплавляемый по Волге из лесной полосы» [5, с. 197]. Промышленность этого города производит много необходимых для жизни вещей: «детали домов, кирпич, одежду, растительное масло, макароны, консервы и много других изделий» [5, с. 197]. Гидроэлектростанция, построенная недалеко от Волгограда, орошает водами Волги засушливые степи, где в полях, садах и огородах растет продукция для питания людей. По Волго-Донскому каналу идет «много грузов к пяти железным дорогам, которые скрещиваются в городе» [5, с. 198]. Настоящее тесно переплетено с прошлым города: в рассказе о Волгограде показана сила и мощь и людей, и города, которому недаром присвоено звание города-героя: несколько месяцев длилась его оборона и шли жестокие бои, именно в этом городе «в феврале 1943 года наши войска окружили трехсоттысячную немецко-фашистскую армию и разгромили ее». Город был сильно разрушен, но люди восстановили его и «он стал еще красивее, чем был раньше» [5, с. 198].



Рис. 146. Волгоград.

Рисунок 6. Изображение Волгограда [5, с. 198]

Завершает урбанистический экскурс страны южные ее города – место отдыха и лечения. В рассказе «По Черному морю» (из дневника школьника) описываются приморские города Сочи, Гагра, Батуми, Ялта [5, с. 209–213].

Через города Баку, Саратов и Ставрополь протянулись многокилометровые нефтепроводы и газопроводы, с помощью которых обеспечивается жизнедеятельность страны [5, с. 216].

Заключение

Итак, образ города в классическом учебнике XX века предстает как высокоразвитый центр жизни людей:

- город – это административный центр, в нем находятся органы власти и управления;

- город – это промышленный центр – место, где строятся заводы и фабрики, производящие необходимое для жизни людей, это большое количество рабочих мест и возможность выбора для разных видов работ. Продукция, произведенная на заводах и фабриках в городе, используется повсеместно, в том числе и в сельской местности;

- город – это крупный транспортный узел, через который осуществляется жизнь самого города: окраины города соединены с его «центром метрополитеном, троллейбусными и автобусными линиями» [5, с. 184], и связи между разными точками страны и по всему миру с помощью крупных железнодорожных вокзалов, портов и аэродромов;

- город — это научный центр (в нем есть Академия наук, «где работают ученые, изучающие природу, историю и многие другие науки» [5, с. 183], университеты, вузы, которые «готовят врачей, учителей, инженеров, агрономов и других специалистов» [5, с. 183];

- город — это исторический (героический представитель исторического прошлого страны), культурный и спортивный центр (в городе музеи, картинные галереи, театры, библиотеки и даже Выставка достижений народного хозяйства в Москве, а также клубы, дворцы и дома культуры, кинотеатры, стадионы, спортивные залы);

- город – это центр обучения для детей (в них много школ, детских садов, яслей).

Город чист, красив и благоустроен (есть парки культуры и отдыха, бульвары, цветники).

Также город выступает географическим ориентиром и основой для введения важных географических понятий.

Практические задания, связанные с нахождением городов на контурной карте, задания на сравнение частей города способствуют развитию познавательной деятельности детей.

Таким образом, в учебнике М. Н. Скаткина «Природоведение» подчеркивается исключительно важная роль города. Перед младшими школьниками предстает образ города как единого целого, возникшего в результате совместного творчества природы и человека. У школьников формируется положительный образ города как необходимого, удобного, полезного и интересного с разных точек зрения места жизнедеятельности человека, пробуждающий желание жить в городе и приумножать в нем эти достижения.

Образ города в учебнике «Природоведение», созданный М. Н. Скаткиным, – это лишь одна из предлагаемых ученику сквозных тем, подтверждающая, что концепция учебника, разработанная его автором, актуальна и по сей день. Огромный образовательный и воспитательный потенциал, заложенный в

данном учебнике, может служить примером для создания новых учебников, необходимых современному поколению младших школьников.

Список литературы

1. *Безрогов В. Г., Левинсон К. А., Ромашина Е. Ю., Тетерин И. И.* «Смотри, это город!» Прогулки с Яном Амосом Коменским, Карлом Лаукхардом и Константином Ушинским // Альманах. Одиссей. Человек в истории. 2022: *Nomines novi*: новые социальные группы в жизни общества; Смерть внезапна! С. 320–343.
2. *Богуславский М. В., Занаев С. З.* Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение: Монография. М., 2018. 258 с.
3. *Ефимова И. Л.* М. Н. Скаткин – сотрудник Калужского отделения Первой опытной станции Наркомпроса (по материалам фонда Музея истории г. Обнинска) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. №4 (25). С. 27–34.
4. *Осмоловская И. М.* Дидактические идеи М. Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. №4 (25). С. 55–62.
5. *Скаткин М. Н.* Природоведение. Учебник для 4 класса. Издание девятое. М.: Просвещение, 1969. 255 с.

УДК 373.3

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Татьяна Александровна Янковская,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
учитель начальных классов,
ГБОУ «Школа № 2001»,
г. Москва, Россия
E-mail: unyashina@gmail.com

Аннотация. Учебная деятельность современного младшего школьника основывается на универсальных познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действиях. Познавательные учебные действия развиваются и формируются на основе интеллектуальных операций, таких как анализ, синтез, классификация, сравнение, установление причинно-следственных связей, аналогия. В данной статье рассматривается учет возрастных особенностей, влияющих на развитие познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Приводятся факторы, влияющие на формирование познавательного интереса младшего школьника. Показывается взаимосвязь между познавательными учебными действиями ученика и развитием его познавательных способностей, между познавательными и регулятивными учебными действиями. Успешность учебной деятельности школьника во многом зависит от ее организации, от индивидуальных особенностей ученика, от содержания учебного материала. Важно стимулировать познавательный интерес учеников младших классов с помощью творческих, нестандартных неординарно выстроенных учебных занятий, вызывающих интерес, погружающих обучающихся в деятельность, развивающих познавательные способности и познавательные универсальные действия младшего школьника.

Ключевые слова: познавательные учебные действия, познавательные способности, учебная деятельность, интеллектуальная операция, младший школьник, самоконтроль, самооценка

Учебная деятельность требует от ребенка развития его универсальных познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий. Познавательные учебные действия развиваются и формируются с помощью развития интеллектуальных операций, таких как анализ, синтез, классификация, сравнение, установление причинно-следственных связей, аналогия; это требование стандарта [4]. Данные операции, в свою очередь, относятся к познавательным логическим универсальным учебным действиям и лежат в основе методов научного познания. Рассмотрим подробнее возрастные

психологические особенности младших школьников и психологические факторы, влияющие на развитие познавательных универсальных учебных действий.

Важнейшее событие младшего школьника - поступление в первый класс. В этот период ребенок получает новый социальный статус и новые обязанности. К этому времени он уже многого достиг, он умеет выстраивать межличностные отношения со взрослыми и сверстниками, имеет навыки самообладания, может ориентироваться в обстоятельствах и изменять тактику своего поведения в соответствии с нормами и требованиями социума [1; 8]. У него уже хорошо развиты рефлексивные способности. В этом возрасте мотив «я должен» начинает преобладать над мотивом «я хочу». Традиционно предполагается, что школьник, придя в школу, имеет высокий познавательный интерес ко всем предметам и учению вообще. Но практика показывает, что изначально к той или иной дисциплине интерес присутствует лишь у некоторых обучающихся, у которых достаточно развиты познавательные способности, интерес к изучению окружающего. Это объясняется разными стартовыми возможностями и достижениями, стилем семейного воспитания, психологической готовностью ребенка к школе и, конечно, возрастными особенностями младших школьников.

Исходя из собственного педагогического опыта, хотелось бы отметить, что адаптация первоклассника так же сильно влияет на дальнейшую школьную успешность ученика, как и его познавательное развитие. Предполагается, что максимально адаптация длится до полугода, но на практике видно, что у многих детей этот нелегкий процесс может затянуться и дольше. Однозначно, родители должны максимально принимать участие в процессе адаптации, не требуя от ребенка в первом классе невозможного. Именно поэтому в первом классе не задается домашних заданий, хотя большинство родителей все же настойчиво требуют от учителя задавать на дом уроки, так как «почерк ужасный», «пусть привыкает», и т. д. В такой ситуации необходимо грамотно выстроить педагогическую работу и с родителями тоже. Это поможет развить у ребенка интерес к учебному труду, стимулировать познавательную активность, самостоятельность.

В новых условиях школьной жизни помогают ученику в разрешении проблемных ситуаций с одноклассниками или учителями приобретенные способности рефлексии. Учебная же деятельность требует от ученика особой способности рефлексировать. Эта рефлексия должна быть связана с умственными операциями, к которым можно отнести и познавательные логические учебные действия. Ученик должен научиться анализировать учебные задачи, контролировать и организовывать исполнительские действия, а также осуществлять контроль за собственным вниманием, мысленно планировать свои действия и решать задачи. Эти действия относят к регулятивным учебным действиям. Можно сделать вывод, что познавательные логические познавательные учебные действия напрямую связаны с регулятивными.

Новая социальная роль чаще всего становится для ученика стрессовой. Повышается психическая напряженность, что может сказаться на здоровье и поведении новоиспеченного школьника. В адаптационном периоде у школьника может проявляться гипертормозимость, выраженная заторможенность, гиподинамия, из-за чего могут возникать страхи, снижение волевой активности, угнетенные состояния и т.п. [3]. Поэтому необходимо минимизировать негативное влияние адаптационного периода на ребенка.

Психологи считают, что в 7 лет игровая ведущая деятельность уступает место учебной. Полагаем, что резкого перехода быть не должно. С каждым годом все больше поступающих в школу детей «застревают» в дошкольном периоде. Для более плавного входа в учебную деятельность педагог может использовать нестандартные задания, вызывающие интерес и повышающие познавательную активность ребенка.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов [6] полагают, что именно в начальной школе происходит усвоение детьми специальных психофизических и психических действий, с помощью которых вырабатывается навык письма, усваиваются арифметические действия, формируется навык чтения и другие виды учебной деятельности.

В младшем школьном возрасте особую значимость приобретает развитие наглядно-образного мышления. Ребенок представляет себе, как можно добиться того или иного результата, а, следовательно, работает его мышление, задействованы логические мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, аналогии и другие. В дошкольном возрасте ребенок мог делать выводы о свойствах каких-либо предметов только через личный опыт. Теперь он может домыслить, предположить, представить. Помимо других логических операций в этот процесс включается стремительно развивающаяся логическая операция установления причинно-следственных связей. Развивающее обучение приводит к познанию и осмыслению ребенком общей картины мира.

Внимание, память, воображение также относятся к познавательным процессам, активно развивающимся в младшем школьном возрасте. Учебная деятельность требует особого развития этих высших психических функций, в которых главную роль играют все те же формирующиеся логические мыслительные операции. Именно в младшем школьном возрасте память, внимание и мышление приобретают черты произвольности. Произвольность помогает школьнику сосредоточиваться на учебных действиях, доводить решение до конца, пользоваться знаниями и умениями из разных тем и разделов курса, учебных предметов, концентрироваться на изучаемом, сохранять в памяти увиденное и услышанное, воображать то, чего не мог вообразить ранее.

Учитель начальной школы предпринимает разнообразные шаги для развития у ребенка произвольного внимания, но необходимо учитывать при формулировании трудных заданий, чтении больших текстов, что у ребенка в этом возрасте продолжает преобладать непроизвольное внимание, и требуется время для приоритетного развития произвольного. Отметим также, поскольку

это важно для разработки стандартных и нестандартных заданий для развития логических действий, что младшему школьнику трудно сосредоточиться на монотонной однообразной деятельности.

Интенсивнее всего, по мнению психологов (В. С. Мухина, В. Д. Шадриков и др.), память ребенка развивается в дошкольном периоде, но произвольное запоминание господствует. В младшем школьном возрасте ребенку приходится запоминать уже произвольно, ведь этого требует учебная деятельность. Необходимым условием для запоминания выступает понимание. Учителю важно учить ребенка понимать и запоминать, ведь эти навыки пригодятся не только в школьной, но и в дальнейшей жизни. Запоминание учебного материала позволяет ребенку осознавать и понимать свои личные изменения, происходящие при погружении в учебную деятельность, тем самым учит его рефлексировать и осознанно заставлять себя приобретать способность к произвольным действиям.

Говоря о развитии воображения младшего школьника, необходимо понимать, что речь идет о произвольном воображении. Учебный процесс не обходится без необходимости вообразить учеником себе тот или иной предмет, событие, явление. Это помогает развивать воображение, но тем не менее часто должно быть подкреплено визуально в виде схем, таблиц, моделей, реальных предметов [3].

Можно говорить о том, что нынешнее поколение детей лучше усваивает информацию именно визуально, поэтому в условиях современной начальной школы нужно уделять большое внимание визуальному подкреплению информации. Это легко можно сделать благодаря оснащенности современных школ техническими средствами, такими как интерактивные панели, выступающие одновременно и школьной доской, и экраном для просмотра

Учебная деятельность младшего школьника имеет определенную структуру. На рисунке 1 представлены компоненты учебной деятельности, которые выделил Д. Б. Эльконин [2].



Рисунок 1. Структура учебной деятельности по Д. Б. Эльконину

Учебная деятельность приобретает такую структуру постепенно. Младший школьник находится на пути к достижению зрелой формы учебной деятельности. И в этом случае многое зависит от организации этой самой учебной деятельности, от индивидуальных особенностей ученика и от содержания непосредственно самого материала учебной деятельности. Хотелось бы подробнее остановиться на действиях контроля и действиях оценки.

Действия контроля можно хорошо развивать с помощью заданий, в которых предлагается сравнивать произведенные действия с эталоном. На уроке русского языка это могут быть контрольные списывания. В рамках различных учебных предметов самоконтроль ребенка будет развиваться, если в результате выполнения задания, он будет сверяться с эталоном, выполнять задания по образцу. Именно самоконтроль поможет обучающимся не только успешнее справляться с учебной задачей, но и развивать произвольность высших психических функций, являющихся познавательными способностями.

Действия оценки над результатом деятельности у младших школьников необходимо формировать с самого начала учебного процесса. Очень хорошо этому будут способствовать именно задания на развитие у учеников самостоятельности. Ведущие характеристики самостоятельности младшего школьника включают следующие качества: инициативность, предвидение, самооценку, самоконтроль, готовность проявить творчество в учении [7].

Рассмотрим подробнее самооценку. В психологии самооценка рассматривается как комплекс представлений человека о себе самом, которые сформировались на основе сравнения себя с окружающими. Эти представления играют важную роль в формировании образа собственного «Я» или «Я-концепции». В психологии есть два вида самооценки – адекватная и неадекватная. В учении же мы должны формировать самооценку и ученика на предметном материале. Если самооценка ученика неадекватная – он поймет это, сравнив собственную оценку с оценкой учителя (эталона). Самооценка может быть прогнозирующая и итоговая. Развитию самостоятельности и адекватной самооценки будут способствовать разноуровневые задания, которые учитель будет предлагать ученикам в качестве домашней, самостоятельной работы.

Для развития самооценки больше подходят точные науки, такие как математика, где ученику будет проще ориентироваться на свои знания и результат. Такие же предметы, как литературное чтение, русский язык, окружающий мир будут вызывать больше затруднений с оцениванием себя по определенным критериям из-за недостаточной сформированности как самой самооценки, так и факта ее прогнозирования. Самооценка будет формироваться наиболее успешно у тех учеников, которые систематически выполняют задания на самооценку и знают критерии оценивания различных видов работ по различным учебным предметам [5].

Полагаем, что нестандартные учебные задачи помогают вводить обучающихся в учебную, новую для младшего школьника деятельность, постепенно, максимально избегая психологических травм и негативного

отношения к учебе, а если включить в комплекс творческий заданий самооценку, то процесс учебной деятельности станет для ученика рефлексивным, осмысленным. Это поможет младшему ученику осознавать свои пробелы в знаниях, целенаправленно обращаться за помощью к педагогу. Ребенок не должен бояться допустить ошибку, он должен суметь понять, над чем ему еще нужно поработать, чтобы в дальнейшем подобных ошибок не допускать. Ребенок не должен бояться задавать вопросы, вести диалог с учителем, а педагог должен этому всячески способствовать. На этом основаны принципы гуманной педагогики, огромный вклад в развитие которой внесли великие педагоги: К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, Я. Корчак, А. С. Макаренко.

В. А. Сухомлинский писал: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. Этот мир должен окружать ребенка и тогда, когда мы хотим научить его читать и писать. Да, от того, как будет чувствовать себя ребенок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, что он будет переживать, зависит весь его дальнейший путь к знаниям».

Таким образом, можно сделать следующий вывод: важно стимулировать познавательный интерес учеников младших классов с помощью творческих, нестандартных неординарно выстроенных учебных занятий, вызывающих интерес, погружающих обучающихся в деятельность, развивающих познавательные способности и познавательные универсальные действия младшего школьника. Необходимо в эти же задания включать элементы самооценки и самоконтроля для развития познавательных способностей младших школьников и включения их произвольности.

Список литературы

1. *Виноградова Н. Ф., Рыдзе О. А.* Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе: формирование познавательных универсальных учебных действий. М.: Просвещение. Учебная литература, 2018. 112 с.
2. *Зиновьева Н. А.* Сравнительное исследование развития познавательных способностей младших школьников в традиционной системе обучения и системе Д.Б. Эльконина - В. В. Давыдова: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Зиновьева Надежда Анатольевна. М., 2004. 220 с.
3. *Младший школьник: Развитие познавательных способностей: Пособие для учителя / И. В. Дубровина [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной.* М.: Просвещение, 2003. 206 с.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (дата обращения: 27.05.2023).
5. *Рыдзе О. А.* Учебно-познавательная самостоятельность младшего школьника. М.: Вентана-Граф, 2017. 143 с.
6. *Сюткина Н. В.* Развитие познавательных способностей младших школьников во внеурочной деятельности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 10–2. С. 219–220. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20734913> (дата обращения 17.05.2023).

7. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Источник? URL: https://psyjournals.ru/files/93131/vestnik_psyobr_2012_n4_Teplov.pdf (дата обращения 17.05.2023).

8. *Шадриков В. Д.* Диагностика познавательных способностей. Методики и тесты. М.: Академический проект, 2009. 533 с.

РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 37.01

ИДЕИ К. Д. УШИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лариса Леонидовна Алексеева,
доктор педагогических наук, доцент,
г. Москва, Россия
E-mail: larissaalekseeva63@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена знаменательному событию для страны и всего российского научно-педагогического сообщества – 200-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого и педагога Константина Дмитриевича Ушинского. Работа нацелена на актуализацию ключевых идей «учителя всех учителей» в преломлении к современному состоянию и перспективному развитию социально-гуманитарного образования.

Автор подчеркивает глубокую осведомленность «народного педагога» в ряде дисциплин, включая философию, историю права, психологию и филологию, политическую экономию, культуру, этнографию и археологию, историю Отечества и др.; показывает востребованность научных взглядов как источника сохранения национальных приоритетов в противодействие вызовам информационной эпохи; констатирует жизненность концептуальных воззрений ученого (самобытность русского народа как «самостоятельность в кругу других», «дух школы... сообразно истории нашего народа», «образование в слушателе правильных общественных убеждений», «равенство всех перед законом», что есть «истинное народное богатство» и др.).

На основе выполненного рассмотрения сделан вывод о том, что претворение идей К. Д. Ушинского в основополагающих концептуальных документах, теории и практике социально-гуманитарного образования связано с интенсификацией, углублением в отношении гражданственности и патриотизма, духовности, гуманизма, преемственности историко-культурных традиций нашего народа и труда как нравственной ценности; отмечается перспективность этого пути. Образ жизни и творчества, направленность всей деятельности К.Д. Ушинского, его требовательность к самому себе и настойчивый труд на благо развития Отечества, представлены в заключении в качестве эталона гражданина, примера для подражания, идеального портрета педагога для всех уровней российского образования, включая социально-гуманитарное.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, концептуальные идеи, современность, образование, социально-гуманитарная направленность

Введение

Знаменательное событие для нашей страны и всего российского научно-педагогического сообщества – 200 лет со дня рождения Константина Дмитриевича Ушинского, выдающегося отечественного ученого и педагога, выпускника юридического факультета Московского университета, подвигает к еще более вдумчивому рассмотрению бесценного теоретического наследия «учителя всех учителей». Многогранность уникального дарования «народного педагога», его глубокая осведомленность в целом ряде дисциплин, включая философию, историю права, психологию и филологию, политическую экономию, культуру, этнографию и археологию, историю Отечества и др., вызывает безграничное уважение, предопределяет систематическое и планомерное изучение, осмысление и переосмысление в условиях непрерывного развития российского образования.

Как известно, имеющимся научным трудам Константина Дмитриевича, всей его общественной, педагогической деятельности в полной мере присуща особая приверженность гуманистическим идеалам, патриотизму и нравственности в совокупности с пристальным вниманием к национальному характеру воспитания и социальной справедливости [3; 4]. По своей основополагающей концептуальной идее «воспитывающего обучения», устремленности к гармоничному целому в преподавании системы наук, сосредоточенности на поиске сущности и методик для всестороннего развития человека, все творчество ученого характеризуется социальной и гуманитарной направленностью. Именно поэтому представляется необходимым и возможным рассмотреть ряд работ К. Д. Ушинского в соотнесении с актуальными проблемами социально-гуманитарного образования.

На современном этапе развития отечественное образование, связанное с овладением знаний социально-гуманитарной направленности во всей своей совокупности, не утрачивает присущей историко-культурной и духовной ценности, при этом направлено на активный поиск новых ресурсов и непрерывное, динамичное обновление содержания и технологий подготовки. Широко обсуждаются проблемы прикладной этики и философии в публичном пространстве, вопросы формирования идентичности и гражданственности в современном обществе, различные аспекты культурологического и экономического образования, а также подготовка управленческих кадров в контексте транспрофессионализма и т.д. [18; 19, с. 10–18, 190–194, 283–288, 315–323, 434–441, 502–510, 519–530]; всесторонне рассматривается гуманитарная безопасность как общественное явление при защите традиционных духовно-нравственных ценностей [8, с.8–9]; анализируется широкий спектр вопросов социально-гуманитарного образования в высшей школе не только в нашей стране [10, с.51–54]; исследуется педагогический этикет в контексте норм морали, социального и конкретно-исторического характера, культурно-эстетического значения, моральных и этнических традиций [6, с. 159–165]. Вместе с тем, масштабность мышления К. Д. Ушинского в отношении устройства общества и государства, безусловное видение перспектив в упорядочении образования всех уровней, всеобщего

просвещения и продвижения народа в области культуры, не теряют своей значимости сегодня. И более того, являет собой источник сохранения национальных приоритетов на основе исторически сложившегося научно-педагогического знания в противодействие вызовам информационной эпохи.

Цель статьи: актуализация ключевых идей Константина Дмитриевича Ушинского в преломлении к современному состоянию и перспективному развитию социально-гуманитарного образования.

Обзор научной литературы

Принимая во внимание обширность научно-педагогического наследия К. Д. Ушинского, имеющиеся исследования [2; 7; 20], остановимся далее на отдельных концептуальных воззрениях, наиболее актуальных для современного социально-гуманитарного образования. Свойственное ученому системное видение проявляет себя во всем, что связано с перспективами воспитания молодого поколения в приверженности к российским идеалам и традиционным ценностям, рассмотрением предназначения и отличительных качеств нашего Отечества. При том в содержании одной из лекций, прочитанных в свое время в Ярославском лицее, Константин Дмитриевич прямо говорил о пагубности, неприемлемости любых форм извне в деле переустройства нашего государства: «Те, которые хотят все переделать у нас по общественной форме Запада, и те, которые бы хотели воротить нас в общинно-родовое устройство, хотят разрушить самостоятельность русской жизни, уничтожить нас, как народ, отняв у нас наш отличительный тип, вырвать идею из нашей жизни, разрушив великую цель в истории»; подчеркивал педагог самобытность русского народа, обозначая ее в качестве «самостоятельности в кругу других», что, по мнению, ученого и является концентрированной идеей «назначения нашего государства» [23, с. 117]. Эти мысли, которые дают общее представление о нашем Отечестве, его славной истории и традициях, устоях, исторически сложившихся нормах и правилах, не теряют своей актуальности для социально-гуманитарного образования в целом.

Для современности поучительными являются рассуждения ученого об истоках нравственности. В одной из ранних работ педагог писал о том, что во всех классах общества именно мать, по сравнению с отцом, обладает гораздо большим влиянием на развитие своего ребенка, более сильным воздействием на растущего человека как в душевном, так и в умственном отношении; именно наглядный, непосредственный пример матери, ее наставления и поучения, начиная с самого раннего детства, определяют развитие разума у ребенка, а также всех понятий, так или иначе связанных с олицетворением добра и зла, склонностью к порокам, либо к добродетели [23, с. 630–631]; именно нравственность женщин Константин Дмитриевич называет социальным явлением «величайшей важности», от которого не только зависит общее состояние нравственности во всем семействе, но и в обществе в целом, с присущими ему традициями, правовым укладом, правовой сферой жизни и деятельности государства.

К. Д. Ушинским был специально исследован «нравственный элемент в русском воспитании» с указаниями, акцентами на отдельных, наиболее общих

фактах, результатом чего стало появление еще одной научной работы для журнала Министерства народного просвещения [24, с. 425–488]. Обобщенные представления о противоречивой сущности человека высказаны ученым предельно ясно: «...чаще же всего мы очень хорошо понимаем, что закон полезен, что исполнение его необходимо для пользы общества; но понимаем также очень хорошо, что неисполнение законов очень полезно для нас самих»; для К. Д. Ушинского сама идея существования общества, человека и государства, всемерной поддержки разумного общественного устройства заключается в том, что «...величайшее развитие умственное не предполагает еще необходимо прочной общественной нравственности»; излагается при этом собственное убеждение педагога о главной задаче воспитания – «влиянии нравственном», более важном, «чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов» [24, с. 429–431].

Безусловная доминанта нравственности в каждом растущем и взрослом человеке, искренние проявления личностных качеств в отношении окружающих, к жизни в обществе можно вне сомнений считать фундаментальным основанием, концептуальной идеей всей многогранной научно-педагогической деятельности К. Д. Ушинского. Более того, по отношению к преподаванию русского языка, истории и др., педагог с присущей ему требовательностью излагает свои взгляды на необходимость умственного и нравственного развития, а не только лишь сообщения «фактов своих наук»; по идее Константина Дмитриевича, семейное и общественное воспитание, а также именно литература, сама жизнь и воспитание человека, наряду с «другими общественными силами», могут и имеют сильное, решительное воздействие с целью «образования нравственного достоинства в человеке» [24, с. 431, 449–450, 452].

Идеи бережного взращивания «разумной предприимчивости» и любви к труду, непрестанное развитие нравственных и умственных сил своего народа на основе обогащения полезными знаниями, упрочение так называемого «правильного и ясного взгляда», а иначе общих представлений о необходимости «администрации, законов и государственных издержек» подкрепляются у педагога обобщением того, что есть «истинное народное богатство», причем вне «всяких насильственных мер»; в качестве «народного богатства» обозначены «время, труд, честность, знание, умение владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека», провозглашаемые ученым в качестве «единственных творцов всякого богатства» [24, с. 447]. Обратим внимание и на излагаемые основы школы России, и смеем сказать, не только для того времени, но и для современной и будущей российской школы:

«Но дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии» [24, с. 449–450, 452].

Представления о справедливости и нравственности, понимание того, что есть свобода и разум, общественное и гражданское, «личности человеческие» и «сила государственная», общая жизнь и общество в истории, «развитие всего человеческого» и законы всеобщего развития, эгоизм и патриотизм,

гражданское и государственное, «закон разнообразия в единстве», «сообразность действий и решений с правом», разумная организация, упорядочение и систематизация процесса правового воспитания, формирование в обществе правосознания – эти и многие другие вопросы, предопределяющие важность и необходимость системных действий в обществе того времени, находят свое обстоятельное разъяснение в научных трудах педагога.

В значительной степени основные идеи развития правового сознания у человека и в обществе, правового воспитания в целом раскрыты в ранних работах и научных статьях К.Д. Ушинского [23, с. 51–120, 121–249, 624–654]. Уже в первые годы преподавательской деятельности в Ярославском Демидовском юридическом лицее, самозабвенно трудясь в должности профессора энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов, Константин Дмитриевич проявляет профессиональный интерес к сложнейшим вопросам взаимодействия человека и всего общества, пишет о необходимости и очевидной важности регулирования возможностей творческого волеизъявления, равно как и личных интересов гражданина [23, с. 61]; очевидно, для ученого сохранение исключительности человеческой личности во взаимосвязи и сопряженности с жизнью во всех ее ракурсах, было в центре внимания, также как и его посыл, касающийся обязательного привнесения в жизнь всего общества «сознания права» [23, с. 62, 209].

Поучительна для современности обозначенная ученым цель при изучении общественных наук, в том числе политических и юридических: «...познакомить слушателя с формами и элементами исторических общественных организмов и законами их развития и жизни...»; по убеждению Ушинского, вместе с «чисто научной целью», общественные науки «должны стремиться к достижению и другой – воспитательной»; раскрывается далее и смысл, состоящий в оказании действительного и глубокого влияния «на образование в слушателе правильных общественных убеждений», для того, чтобы не только дать воспитуемому «научные элементы таких убеждений, но и породить зародыши их в его сердце»; здесь можно говорить о так называемом «прочувствованном знании», в единстве интеллектуального и эмоционального. Крайне важен и еще один концепт ученого-педагога – о «равенстве всех перед законом», – поскольку закон есть «выражение исторической необходимости общества» [17]. Значение даже немногих идей, упомянутых выше, трудно переоценить, тем более что в современном социально-гуманитарном образовании уроки отечественной истории остаются востребованными.

Методы исследования: анализ ряда научно-педагогических идей К. Д. Ушинского, отдельных концептуальных документов и трудов исследователей в части некоторых проблем современного социально-гуманитарного образования.

Обсуждение

Предваряя дальнейшее рассмотрение научных работ в контексте взглядов К. Д. Ушинского, представляется целесообразным упомянуть один из документов в области стратегического планирования основ государственной политики в деле сохранения и укрепления традиционных российских духовно-

нравственных ценностей [22]. И для социально-гуманитарного образования Указ определяет не только содержание всех его уровней, но и долгосрочные перспективы развития с неперенным и всемерным усилением культурологической составляющей, что в целом созвучно идеям ученого. В будущем предметом специального исследования может быть изучение динамики обновления, преемственности концептуальных идей прошлого и настоящего, заложенных в основных целях и задачах государственной политики, а также мер их реализации в отечественном образовании в разные исторические периоды.

Изучение ряда современных научных трудов в социально-гуманитарной сфере показывает наличие основных идей ученого-педагога. В разной степени, но просматриваются ориентиры всестороннего развития в целом, «народности в воспитании человека» с опорой на национальное, общественно значимое, включая ценности, язык, традиции. Скажем об исследовании возможностей социальных наук в современной школе и потенциале «традиционных предметов», предлагаемых подходах и основополагающих принципах к воспитанию обучающихся с помощью отечественной культуры и искусства, изучении ресурсов национальных ценностей и этнических традиций в процессе формирования этнокультурологической готовности учащейся молодежи [26; 27; 28]; обозначим также работы, касающиеся духовно-нравственного и патриотического воспитания, образа патриота и его субъективного понимания молодежью одного из регионов России, открытия подлинных ценностей и смыслов через диалог в образовательной среде, общих тенденций развития современного образования в мировом масштабе [5; 11; 15; 29; 30].

Одним из ярких современных примеров теоретического воплощения идей К. Д. Ушинского и их непосредственной реализации в общеобразовательных учреждениях всей страны является разработанная Концепция преподавания учебного курса «История России», включающая и Историко-культурный стандарт [13]. Патриотизм и гражданская идентичность, отечественные исторические ценности, развитие личности при взаимосвязи свободы и ответственности, уважительное и бережное отношение к историко-культурному наследию, сложившиеся богатейшие российские традиции в своей исторической самобытности и духовном своеобразии, а также предлагаемые технологии преподавания, в том числе с возможностью применения межпредметных связей на содержательном уровне, находят свое воплощение в утвержденной Концепции, бережно сохраняя и развивая основные идеи отечественного ученого. Продолжающаяся сегодня дискуссия в научно-педагогической среде в отношении различных нюансов содержания этого объемного документа не умаляет его достоинств [9; 12; 21; 25]. При том, что теоретическая и практическая значимость разработанной Концепции очевидна и безусловна в перспективе.

Практической реализации идей правового воспитания современного молодого поколения, формирования у обучающихся правового сознания, где также просматривается многое от воззрений ученого, посвящены разработанные методические рекомендации для применения в начальном

общем образовании [16]. В предлагаемом издании обстоятельно раскрыты особенности правового воспитания младших школьников, детально изложены разнообразные формы работы и ожидаемые результаты, доступно разъясняется роль семьи и педагогов, важность наличия и постоянного расширения правовых знаний у родителей, воспитателей; в приложении даны разнообразные материалы для проведения классных мероприятий, дидактических игр и специальных занятий, уроков, тематических викторин и др. Ряд примеров практических действий приводится в одной из научных статей, где показаны потенциальные ресурсы отечественного духовно-нравственного опыта, историко-культурных традиций, ценностей художественной культуры и разных видов искусства, включая народное. Здесь же упоминается одна из ключевых идей К. Д. Ушинского, актуальная для социально-гуманитарного образования на современном этапе его развития, и предлагаемая в качестве стратегического ориентира [1, с. 105].

Скажем и об утвержденной Концепции преподавания истории России на уровне высшего образования, причем для неисторических специальностей, обучение в соответствии с которой предполагается с началом нового учебного года [14]. Отметим, что речь идет о формировании столь необходимого учащейся молодежи исторического сознания во взаимосвязи с гражданской идентичностью и углублением гуманитарного компонента всех направлений подготовки для понимания, осмысления происходящих событий в нашей стране и мировом пространстве, формирования патриотической позиции. Также, как и в названных ранее трудах К. Д. Ушинского, эта Концепция уделяет специальное внимание российской государственности, языку и культуре россиян, нашему народу в целом, общероссийской идентичности и просвещению в масштабах всей страны; подчеркивается и научность в качестве основного принципа построения всего курса с ориентацией на проблемный характер обучения, что способствует выявлению причин и следствий, осознанию исторических событий прошлого и настоящего; предусматривается включение материалов по истории конкретного региона (края, республики и др.) как неотделимой части истории всей нашей страны; говорится о необходимости изучения «отраслевой истории» для рассмотрения культурно-исторических аспектов в логике направления подготовки студентов. Понятные изменения, дополнения форм и необходимых методов освоения курса призваны сохранить главное – *истинное знание о прошлой и настоящей истории Отечества для будущих поколений россиян.*

Заключение

Научно-педагогические идеи Константина Дмитриевича Ушинского в их творческом воплощении на примере изучения отдельных концепций и современных трудов не исчерпываются предпринятым рассмотрением. Скорее приоткрывают новые грани исследований и предопределяют ракурсы дальнейших научных изысканий в пространстве социально-гуманитарного образования во всем его разнообразии. Без преувеличения можно говорить о том, что обозначенные выше воззрения отечественного ученого и педагога продолжают свое высокое служение нашему народу, обществу и государству,

сохраняются и динамично развиваются. Претворение идей К. Д. Ушинского в основополагающих концептуальных документах, теории и практике социально-гуманитарного образования связано с интенсификацией, углублением в отношении гражданственности и патриотизма, духовности, гуманизма, преемственности историко-культурных традиций нашего народа и труда как нравственной ценности. И перспективность этого пути несомненна. Образ жизни и творчества, движение мысли и направленность деятельности выдающегося отечественного ученого и педагога К. Д. Ушинского представляют собой эталон гражданина, пример для подражания, в том числе и для современного растущего поколения. Необычайный кругозор и широта мышления, вдумчивость и ответственность, требовательность в первую очередь к самому себе, упорный и настойчивый труд Константина Дмитриевича на благо развития своего Отечества являют собой идеальный портрет для педагогов всех уровней российского образования, включая социально-гуманитарное.

Список литературы

1. *Алексеева Л. Л.* Национальное культурное наследие и воспитание человека: противодействие вызовам информационной эпохи // Традиционное прикладное искусство и образование. 2020. № 4. С. 93–105 [Электронный ресурс]. URL: http://dpio.ru/stat/2020_4/2020-04-12.pdf (дата обращения: 13.04.2023).
2. *Алиев Ю. Б.* «Какое это могучее педагогическое средство хоровое пение!» (К. Д. Ушинский о художественном образовании) // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 29–36.
3. *Богуславский М. В., Милованов К. Ю.* Педагогическая судьба К. Д. Ушинского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2–17. С. 6–18.
4. *Днепров Э. Д.* Ушинский и современность: монография. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2007. 232 с.
5. *Загребин В. В., Киселев И. Ю., Овчинникова Н. В.* и др. Влияние патриотического воспитания на образ патриота среди молодёжи (на примере Ярославской области) // Социальные и гуманитарные знания. 2021. Том 7. № 2. С. 182–193.
6. *Зритнева Е. И., Лобейко Ю. А., Катилевская Ю. А.* Педагогический этикет в контексте образовательной деятельности // Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 96. № 1. С. 159–165.
7. *Капустина В. Ю.* Антропологические идеи развития духовности в творчестве К. Д. Ушинского // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 4 (808). С. 74–82.
8. *Корень В. Л.* Гуманитарная безопасность в условиях современной социально-политической трансформации // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 7. С. 5–11.
9. *Крючкова Е. А.* К вопросу о необходимости единой концепции школьного исторического образования в Российской Федерации // Наука и школа. 2020. №5. С.67–73. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-5-67-73.
10. *Куши А. Л.* Социально-гуманитарное образование в высшей школе // Наука и инновации. 2019. № 4 (194). С. 51–54.
11. *Леушина И. В., Леушина Л. И.* Патриотическое воспитание выпускника технического вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Т. 16. № 1. С. 115–121. DOI: 10.17238/issn1998–5320.2022.16.1.13.

12. *Малкин С. Г.* Историко-культурный стандарт и профессиональная подготовка педагога в формировании гражданской идентичности (постановка проблемы) // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10. Вып. 3. С. 265–268.

13. Министерство просвещения Российской Федерации: Банк документов: Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы (утверждена Решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации, протокол от 23 октября 2020 г. № ПК-1вн): официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (дата обращения: 28.05.2023).

14. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования (утверждена Протоколом Экспертного совета по развитию исторического образования от 15 февраля 2023 года ВФ/15-пр): официальный сайт. URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/history_expert/files/Концепция_преподавания_истории_России_и_для_неисторических_специальностей.pdf (дата обращения: 30.05.2023).

15. *Науменко Н. М., Шаврыгина О. С.* Педагогические ориентиры воспитания духовно-нравственных качеств обучающихся в семье и школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–4. С. 191–194.

16. Немного о правовом воспитании: методические рекомендации по правовому воспитанию учащихся в начальной школе (1–4 классы) / Авторы-сост. Э. И. Атагимова, Е. В. Горбачева, А. А. Савичев, И. Н. Федоров. Москва: ФБУ НЦПИ при Минюсте России, 2016. 68 с.

17. Рериховская библиотека: Главная: Ушинский: Письма о воспитании наследника русского престола: Письмо четвертое. URL: <https://roerich-lib.ru/ushinskij/6615-pisma-o-vozpitanii-naslednika-russkogo-prestola> (дата обращения: 12.04.2023).

18. Современное образование: векторы развития: Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога: материалы V международной конференции (г. Москва, МПГУ, 27 апреля — 25 мая 2020 г.) / под общ. ред. М. М. Мусарского, Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой. [Электронное издание сетевого распространения]. М.: МПГУ, 2020. 573 с.

19. Современное образование: векторы развития. Социально-гуманитарное знание и общество: материалы VII конференции с международным участием, посвященной 150-летию МПГУ, г. Москва, МПГУ, 21–22 апреля 2022 г. / под общ. ред. М. М. Мусарского, Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой. [Электронное издание сетевого распространения]. М.: МПГУ, 2022. 668 с.

20. *Соловьева Н. В.* Акмеологические размышления над архивом К. Д. Ушинского // Акмеология. 2014. № 3 (51). С. 98–102.

21. *Сушенцова В. Г.* Потерянные в веках: как изучают историю современные российские школьники // «Запад-Восток». Научно-практический ежегодник. 2020. № 13. С. 127–141.

22. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: официальный сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 30.05.2023).

23. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. Москва; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Загл. обл.: Сочинения. Т. 1: Ранние работы и статьи, 1846–1856 гг. 1948. 738 с.; «Лекции в Ярославском лицее», с. 51–120; «О камеральном образовании. Речь на торжественном собрании лицея 18/IX 1848 г.», с. 121–249; «О преступности в Англии и во

Франции», с. 624–654. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t1_1948/ (дата обращения: 15.03.2023).

24. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. Москва; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Загл. обл.: Сочинения. Т. 2: О нравственном элементе в русском воспитании / Педагогические статьи, 1857–1861 гг. 1948. 655 с. С. 425–488. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/ (дата обращения: 31.03.2023).

25. Халявин Н. В. Критический взгляд на «Концепцию преподавания учебного курса “История России”» в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022, Т. 164, кн. 6. С. 212–220.

26. *Dlimbetova G. K., Bulatbayeva K. N., Dzyatkovskaya E. N., etc.* Formation of Ethnoculturological Readiness of Students through National Values and Ethnical Traditions // Proceedings of the International Conference Education Environment for the Information Age (EEIA 2019), 04–05 June, 2019, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. European Publisher. 2019. Article no: 33. Pages 277–283. DOI: 10.15405/epsbs.2019.09.02.33.

27. *Komandyshko E. F.* Cultural Education of School Students: a New Project // Humanities and Social Sciences Reviews. 2019. Vol 7. No 6. PP. 845–851. DOI: <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.76128>.

28. *Lazebnikova A., Koval T., Frantsuzova O.* Potential of Secondary School Social Sciences in Formation of Students’ «Universal Skills» // Proceedings of the International Conference Education Environment for the Information Age (EEIA 2019), 04–05 June 2019, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. European Publisher. 2019. Article no: 58. Pages 504–512. DOI: 10.15405/epsbs.2019.09.02.58.

29. *Lykova I. A., Kozhevnikova V. V., Merzlikina I. V.* The Dialogue in Contemporary Educational Environment: Discovering Values and Meanings // Proceedings of the International Conference Education Environment for the Information Age (EEIA 2019), 04–05 June 2019, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. European Publisher. 2019. Article no: 62. Pages 543–551. DOI: 10.15405/epsbs.2019.09.02.62.

30. *Tagunova I. A., Dolgaya O. I., Shaposhnikova T. D., etc.* Education Development Trends in Global Dimension // Proceedings of the International Conference Education Environment for the Information Age (EEIA 2019), 04–05 June 2019, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. European Publisher. 2019. Article no: 101. Pages 908–915. DOI: 10.15405/epsbs.2019.09.02.101.

УДК 372.882

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мария Александровна Аристова,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории
филологического общего образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: aristova@instrao.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы преподавания литературы в условиях обучения в старших классах гуманитарного профиля в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования и федеральной образовательной программы в части предмета «Литература», который изучается на углублённом уровне. В соответствии со спецификой целей и задач профильного (гуманитарного) обучения определены основные подходы к преподаванию литературы, выявлены наиболее важные для углубленного изучения предмета умения, необходимые для продолжения образования в гуманитарной области. Обосновано особое внимание к обучению аналитической работе с текстом, включая формирование умений комплексного филологического анализа и освоение необходимых для него научных подходов к изучению художественного текста, а также овладение терминологией современного литературоведения.

Ключевые слова: ФГОС, средняя школа, гуманитарный профиль, литературное образование, предметные результаты, художественный текст, комплексный филологический анализ

Финансирование: статья выполнена в рамках Государственного задания № 073–00008-23-01 от 26.01.2023 на 2023 год и на плановый период 2024 и 2025 годов по проекту «Обновление содержания общего образования».

В современном отечественном образовании большое внимание уделяется вопросам профильного обучения старшеклассников. В соответствии с принятыми в последние годы нормативными документами, «предметные результаты освоения основной образовательной программы для учебных предметов на углублённом уровне ориентированы преимущественно на подготовку к последующему профессиональному образованию, развитие индивидуальных способностей обучающихся путем более глубокого, чем это предусматривается базовым курсом, освоения наук, систематических знаний и способов действий, присущих данному учебному предмету» и должны

«обеспечивать возможность дальнейшего успешного профессионального обучения и профессиональной деятельности» [7].

Именно это положение ФГОС СОО является определяющим для понимания специфики преподавания литературы в классах гуманитарного профиля. В таких классах обучаются ученики, мотивированные к продолжению образования в области гуманитарных наук – и прежде всего филологических специальностей.

Федеральная образовательная программа среднего общего образования (ФОП СОО), конкретизируя требования стандарта, определяет, что в условиях гуманитарного профиля предмет «Литература» изучается на углублённом уровне, при этом *значительно увеличивается количество часов* (170 часов в год) и *расширяется состав произведений*, которые входят в содержательный блок федеральной рабочей программы углублённого уровня [8]. Это создает благоприятные условия для развития представлений учащихся-гуманитариев об особенностях творческого пути и художественном мастерстве изучаемых писателей, а также помогает лучше представить сферу деятельности литературно-критической направленности; позволяет глубже понять специфику историко-литературного процесса и познакомиться с такими его составляющими, которые не предусмотрены для изучения на базовом уровне; дает возможность сформировать целостную картину социально-культурной жизни изучаемой эпохи. Другими словами, речь идёт не просто о том, что в дополнение к программе базового уровня ученики прочитают те или иные произведения – гораздо важнее то, что это дает им для развития их общей гуманитарной культуры и литературного кругозора.

Например, творчество И. С. Тургенева на базовом уровне в 10 классе представлено только одним романом – «Отцы и дети». В соответствии с программой углубленного уровня учащиеся смогут познакомиться и с другими его произведениями – причем не обязательно романами «Рудин», «Дворянское гнездо» «Накануне» и др., но и повестями или рассказами, которые учитель может выбрать в соответствии с интересами учащихся или задачей урока. При этом появляется возможность подробно рассмотреть творческий путь писателя, увидеть, как менялись его взгляды на художественное творчество и общественные явления, поговорить о таком специфическом для русского культурного сознания типе героя, который в творчестве Тургенева получил название «лишний человек». Кроме того, программа предусматривает и знакомство с эстетико-философскими взглядами Тургенева, которые отразились, в частности, в его статье «Гамлет и Дон Кихот», ставшей знаковой для социально-культурного сознания русского общества не только той эпохи, но и последующих. В дальнейшем такой материал даст возможность ввести его как контекст при изучении литературы XX и XXI веков в 11 классе.

Особое значение имеет введение в программу для углублённого уровня таких авторов, которые не изучаются на базовом. Конечно, прежде всего благодаря этому учащиеся знакомятся с еще одной творческой индивидуальностью, но для гуманитарного профиля обучения не менее важно и то, что появляется возможность ввести в круг изучаемых литературных

явлений такие, которые нельзя полноценно представить без тех или иных текстуально изученных произведений.

Например, в программу для 11 класса углубленного уровня входит роман Евгения Замятина «Мы», одно из первых произведений особого жанра – антиутопии. Известно, что это произведение оказало огромное влияние на становлении этого жанра в русской и мировой литературе (в творчестве Владимира Набокова, Владимира Войновича, Олдоса Хаксли, Джорджа Оруэлла, Курта Воннегута и многих других). Читая и изучая его, учащиеся смогут разобраться в специфических особенностях жанра антиутопии, понять, как такие произведения связаны с их историческим источником – жанром утопии, и почему они стали одним из самых ярких общественно-культурных явлений в истории XX века. Разумеется, в полном объеме такой материал изучается в вузовском курсе, но уже на этапе профильного обучения в школе ученики получают для этого достаточно прочную основу.

Нельзя не сказать и о такой важной стороне литературного образования будущего гуманитария, как литературно-критическая деятельность. На базовом уровне литературная критика представлена лишь несколькими отдельными статьями, которые рассматриваются с точки зрения оценки изучаемых произведений. В соответствии с программой углубленного уровня, в которую включено большее количество русских критиков, учащиеся узнают, как развивается литературно-критическая мысль, смогут увидеть некоторые направления литературной критики и вместе с этим понять, какие возможности интерпретации и анализа произведений используются теми или иными литературными критиками.

Например, «Гроза» Островского дается в оценке разных критиков, представляющих различные направления критической мысли в России второй половины XIX века: это не только «реальная критика» Николая Добролюбова, хорошо известная школьникам по статье «Луч света в тёмном царстве», но и статья «Мотивы русской драмы» Дмитрия Писарева, дающая принципиально иную оценку произведения Островского и его героини. Кроме того, учащиеся узнают об особых направлениях критической мысли: «органической критике» Аполлона Григорьева, эстетической критике Александра Дружинина, а изучая тему по творчеству Н. Г. Чернышевского, помимо романа «Что делать», познакомятся с эстетическими взглядами и литературно-критической деятельностью писателя. Разумеется, это не вузовский курс литературной критики, и все же определенные основы для него уже будут заложены.

Приведенные примеры показывают, что направления расширения содержания программы по литературе для углубленного уровня тесно связаны с целями и задачами профильного обучения, определенными во ФГОС СОО и ФООП СОО, среди которых главные это:

- развитие умений квалифицированного читателя, способного к глубокому восприятию, пониманию и интерпретации произведений художественной литературы;
- формирование филологической культуры;

– целенаправленная подготовка к будущей профессиональной деятельности, связанной с гуманитарной сферой.

Для их достижения учащимся гуманитарных классов необходимо овладеть *специфическими умениями*, которые не предусмотрены программой базового уровня. Выделим среди них следующие:

- владение комплексным филологическим анализом художественного текста; осмысление функциональной роли теоретико-литературных понятий;

- понимание и осмысленное использование терминологического аппарата современного литературоведения, а также элементов искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики;

- сформированность умений определять и учитывать историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественных текстов, выявлять связь литературных произведений с современностью;

- сформированность представлений о стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, школах, об индивидуальном авторском стиле;

- сформированность представлений об основных направлениях литературной критики, о современных подходах к анализу художественного текста в литературоведении; умение создавать собственные литературно-критические произведения на основе прочитанных художественных текстов;

- владение умениями учебной проектно-исследовательской деятельности историко- и теоретико-литературного характера, в том числе создания медиапроектов;

- умение работать с разными информационными источниками, в том числе в медиaprостранстве, использовать ресурсы традиционных библиотек и электронных библиотечных систем.

Очевидно, эти предметные требования к литературному образованию на углубленном уровне определяют очень широкий спектр умений, необходимых в профессиональной деятельности современного гуманитария – и прежде всего филолога. Но главным среди них для обучения в профильных гуманитарных классах является *работа с художественным текстом*.

В соответствии с требованиями ФГОС СОО и задачами, сформулированными в программе по литературе для углубленного уровня, необходимо сделать акцент на аналитической деятельности и введении в процесс работы с художественным текстом новых терминов, необходимых для ученика-гуманитария в его будущей профессиональной сфере. При этом достигается достаточно высокий уровень научной обоснованности выводов и интерпретаций литературных произведений путем использования способов и приемов анализа, опирающихся на достижения современной филологической науки.

С другой стороны, расширение литературного контента в содержательном блоке программы, о котором говорилось выше, позволяет успешно вводить элементы контекстного анализа, что дает учащимся возможность на основе проведения сопоставлений на самых разных уровнях получить более глубокие

представления о мировом литературном процессе и месте в нем изучаемого произведения и его автора. Вместе с этим в процессе анализа литературного произведения могут быть использованы и межпредметные связи, причем на уровне предметов не только гуманитарного, но и эстетического цикла, что позволит ученикам увидеть и понять общеэстетические закономерности.

Именно эти задачи помогает решить обучение *комплексному филологическому анализу* учащихся классов гуманитарного профиля. В процессе такого анализа текст рассматривается как целостное структурно-смысловое речевое единство, при изучении которого учитываются все уровни его организации. Как отдельная интегративная научная дисциплина комплексный филологический анализ складывался на протяжении XX века, объединив в себе лингвистический, стилистический и литературоведческий подходы к изучению художественного текста. Безусловно, овладеть в полной мере таким сложным видом анализа в школьном курсе литературы даже в условиях гуманитарного профиля обучения вряд ли возможно – это достигается в рамках вузовского курса и затем совершенствуется в работе ученого-филолога [6].

Но уже в трудах одного из основоположников филологического анализа художественного текста академика Н. М. Шанского была обоснована и практически доказана целесообразность включения в школьное обучение определенных элементов такого анализа на уроках литературы. Он исходил из представления о том, что при изучении произведения художественный текст должен рассматриваться не только «в качестве определенной микросистемы развивающегося языка художественной литературы на фоне исторически изменяющегося русского литературного языка», но и «в качестве структурно организованного «плана выражения» определенной (всегда так или иначе воспитывающей) информации» [13, 4].

Задача учителя – выбрать наиболее целесообразную и методически обоснованную стратегию работы с текстом на уроке. Во многом такой выбор зависит от подготовленности и интересов учащихся, но есть и определенные научные подходы, которые также следует учитывать.

Обучение комплексному филологическому анализу целесообразно начинать при изучении лирических произведений: они невелики по объему, что позволяет тщательно рассмотреть каждый структурный элемент художественного текста и выявить их соотношение и значимость в идейно-смысловом единстве произведения. При этом целесообразно опираться на *имманентный подход*, который направлен на анализ содержания и структуры произведения, его внутреннего строения и не предполагает выход за рамки текста. Научными основаниями для такого изучения могут послужить работы известных ученых-филологов, в частности М. Л. Гаспарова, который утверждал: «...Мы не будем привлекать для понимания стихотворения ни биографических сведений об авторе, ни исторических сведений об обстановке написания, ни сравнительных сопоставлений с другими текстами» [4, 9].

Гораздо сложнее выбрать путь комплексного филологического анализа эпического произведения. Это связано с очевидной сложностью в условиях ограниченного времени рассмотреть все аспекты идейно-художественного содержания и особенностей поэтики достаточно объемных прозаических текстов. Тем не менее в рамках реализации профильного (гуманитарного) обучения возможно включение элементов филологического анализа, например, на основе *художественной доминанты*. «Доминанту можно определить, как фокусирующий компонент художественного произведения, она управляет, определяет и трансформирует отдельные компоненты. Доминанта обеспечивает интегрированность структуры» [15, 59]. В современной науке понятие доминанты используется по отношению к любому компоненту художественного текста и применяется при анализе как его содержания, так и формы. В соответствии с этим подходом в качестве доминанты могут рассматриваться любые компоненты произведения, что и дает возможность включить элементы такого анализа в школьный курс литературы.

Например, в основу такого анализа произведения может быть положена художественная доминанта, связанная с пейзажем, деталями, портретом и т.д. Но в рамках доминантного анализа этот элемент художественной формы будет рассматриваться не изолированно, а как момент становления, развития, образования всего художественного целого, включая в себя всю глубину его идейно-художественного содержания.

Еще одним научным подходом, определяющим выбор стратегии работы с текстом на уроке в классах гуманитарного профиля, является *контекстный анализ*, который нацелен на внетекстовые связи произведения: с биографией автора, его мировоззрением, историческими событиями, литературой, культурой и т.д. Его возможно использовать как при работе с лирическими, так и эпическими и драматическими произведениями.

Одним из основоположников контекстного подхода к изучению литературного произведения в науке признается М. М. Бахтин. В его работах формулируется представление о разных типах контекста («ближайший», «растущий», «контекст незавершенного прошлого», «будущий», «внетекстовой» и др.), что соотносится с понимаем диалогической природы искусства. Ученый утверждал: «...Текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). <...> Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими текстами» [3, 364].

Современные ученые рассматривают разные виды контекста, которые успешно могут быть внедрены в практику работы в классах гуманитарного профиля. Так, в работах В. Е. Хализева выделяется авторский контекст, в который входит то, что «находилось в кругозоре писателя к моменту творческого акта», и может проявляться в тексте в виде заимствований и реминисценций, а также на уровне «тем и идей (философских, религиозных, эстетических, нравственных и т.п.) или же компонентов мира произведений, каковыми являются... единичные реалии природы, культурной жизни, быта». Другой вид – это «контекст творчества (или внеавторский контекст), проявляющийся в различных сближениях и аналогиях», а третий вид –

«контекст восприятия», к которому ученый относит «совокупность читательских, литературно-критических, художественных, научных, публицистических... откликов на произведение» [11, 21–22].

Но, проводя работу по обучению контекстному анализу, учитель должен учитывать его объективные трудности. Во-первых, необходим отбор произведений, в которых контекстные связи достаточно четко выражены, чтобы учащиеся смогли их выявить в процессе работы. Во-вторых, потребуется некоторая предварительная подготовка: ведь для контекстного анализа нужен достаточно большой объем фоновых знаний, поэтому ученикам могут быть даны опережающие задания на поиск необходимой информации, которая будет представлена на уроке (подготовка индивидуальных или групповых сообщений, докладов, презентаций и т.д.). В-третьих, контекстный анализ опирается на ряд предметных и метапредметных умений (проводить сопоставления, находить аналогии, делать на этом основании выводы и т.д.), а значит, учитель должен убедиться, что эти умения сформированы в должной мере для проведения работы на уроке.

Необходимым условием, делающим возможным включение элементов контекстного анализа на уроке, является то, что в программе по литературе для углубленного уровня представлен расширенный состав произведений как русской, так и зарубежной литературы, позволяющий выявлять контекстные связи по самым разным позициям. Например, включение в программу углубленного уровня для 11 класса романа Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго», а также изучение в 10 классе статьи И. С. Тургенева «Гамлет и Дон Кихот», позволяет использовать элементы контекстного анализа при изучении стихотворения Б.Л. Пастернака «Гамлет» [2].

Планомерное обращение к такому материалу создает особые возможности, отвечающие задачам обучения учащихся классов гуманитарного профиля. При этом расширяется поле использования современных цифровых технологий, без которых нельзя представить в наше время работу ученых-гуманитариев. Например, при выявлении отдельных структурных элементов текста мы можем обращаться к такому ресурсу, как Национальный корпус русского языка [5]. Это позволит провести работу с объемными произведениями, например, романом Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». С помощью поисковой системы НКРЯ учащиеся сами смогут определить место и значимость в художественной структуре романа таких важных для его понимания деталей, как *духота*, *тутик*, определить символику цветов и т.д.

Успешно могут применяться на уроках литературы в классах гуманитарного профиля и многие другие разработки одного из активно развивающихся направлений современной науки – цифровой гуманитаристики (*digital humanities* – ДН). Среди них можно назвать «Частотный грамматико-семантический словарь языка художественных произведений А. П. Чехова»; корпусную информационно-исследовательскую систему (КИИСа) «Электронная энциклопедия языка А.С. Пушкина: стихи и драмы А.С. Пушкина. С Путеводителем по Пушкину»; «Программу сравнительного тезаурусного анализа русских переводов произведений У. Шекспира» с

использованием средств платформы Version Variation Visualization (VVV); проект «Tolstoy Digital», который включает, помимо полного корпуса текстов, мобильное приложение для смартфонов и планшетов «Живые страницы», и многие другие [12; 14; 9; 10]. «Наиболее внушительных результатов ДН достигла именно в сфере филологии: это разнообразные лингвистические корпуса, текстовые базы и компьютерные способы текстологического анализа. Показательно, что в настоящее время, наряду с сугубо научными исследованиями, ДН развивается в направлении расширения круга пользователей создаваемых ими разработок» [1, 55]. Все это делает возможным и целесообразным обращение к таким ресурсам с целью развития интереса школьников к литературе, более внимательного чтения художественных текстов и полноценного формирования современных читательских компетенций.

Вместе с тем обращение к цифровым технологиям при изучении литературы даст ученикам возможность познакомиться с методами исследования, которые использует современная гуманитарная наука. Освоение их важно, как для продолжения образования по выбранному профилю, так и для проектно-исследовательской деятельности учащихся, которая в классах гуманитарного профиля должна занимать значительное место. Исследовательские проекты историко- и теоретико-литературного характера для будущих гуманитариев должны стать своего рода «пробой пера» в их профессиональном самоопределении, выбором индивидуальной траектории в движении к освоению необходимых профессиональных компетенций.

Список литературы

1. *Аристова М. А.* Использование сетевых ресурсов на уроках литературы в школе: метапредметные и предметные результаты. Казань: Ученые записки ИСГЗ, 2018. Т. 16. № 1. С. 52–57.
2. *Аристова М. А.* Общекультурная компетенция учащихся как планируемый результат литературного образования в старшей школе // *Современные векторы развития образования: Актуальные проблемы и перспективные решения. Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции.* В 2-х частях. Часть 1. М.: МПГУ, 2019. С. 337–341.
3. *Бахтин М. М.* К методологии гуманитарных наук // *Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества.* М.: Искусство, 1979. С. 361–373.
4. *Гаспаров М. Л.* Избранные труды. Т. 2. О стихах. М., 1997. 501 с.
5. Национальный корпус русского языка. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 14.06.2023).
6. *Николина Н. А.* Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 14.06.2023).
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования»

(Зарегистрирован 22.12.2022 № 71763). URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya.htm (дата обращения: 14.06.2023).

9. Программа сравнительного тезаурусного анализа русских переводов произведений У. Шекспира. URL: <http://www.shakespearecorpus.ru> (дата обращения: 14.06.2023).

10. Tolstoy Digital. Семантическое издание. URL: <http://tolstoy.ru/projects/tolstoy-digital/> (дата обращения: 14.06.2023).

11. Хализев В. Е. О составе литературоведения и специфике его методологии // Наука о литературе в XX веке (история, методология, литературный процесс): Сб. статей. М., 2001. С. 7–30.

12. Частотный грамматико-семантический словарь языка художественных произведений А. П. Чехова. URL: <http://www.philol.msu.ru/~lex/chehov.html> (дата обращения 14.06.2023).

13. Шанский Н. М., Махмудов Ш. А. Филологический анализ художественного текста: Пособие для студентов филол. фак. пед. вузов. СПб, 2010. 256 с.

14. Электронная энциклопедия языка А. С. Пушкина (1-я очередь): стихи и драмы Пушкина. С Путеводителем по Пушкину. URL: <http://www.philol.msu.ru/~lex/kiisa.html> (дата обращения: 14.06.2023).

15. Якобсон Р. О. Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987. 464 с.

УДК 373

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В
КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА (ОПЫТ ГОНКОНГА)**

Ирина Валериановна Балицкая,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры иностранного языка и страноведения
Института филологии, истории и востоковедения,
ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»,
г. Южно-Сахалинск, Россия
E-mail: balitskaya_i@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс изменения школьных учебных планов Гонконга в историческом контексте. Автором выделены основные факторы, оказавшие влияние на формирование учебных планов и образовательный процесс. Основной акцент поставлен на изменения, произошедшие после передачи суверенитета Гонконга КНР. Показано, что основные изменения коснулись предметов гуманитарного цикла и, в частности, курсов истории. Признается, что основной целью трансформации школьных учебных планов является формирование национальной идентичности граждан КНР.

Ключевые слова: учебный план, образовательная политика, программа, методы обучения, формирование национальной идентичности, передача суверенитета

Учебный план в Гонконге меняется под влиянием социальных, политических и экономических сил, а также тенденций образовательной теории и практики. Все эти факторы и тенденции динамичны: общество меняет со временем свои ценности, политические и экономические ориентиры, появляются новые направления и идеи. Все эти перемены влияют на формирование образовательной политики, в рамках которой происходит формирование школьных учебных планов [1, 7].

Учебный план тесно связан с обществом, в котором он функционирует, особенно с его политической системой. Люди имеют разные ценности и не всегда разделяют общее видение вопроса о том, какие знания и навыки необходимы молодым членам общества. Система образования и учебный план как центральный участок ее реализации становится местом решения данных вопросов. Соответственно, сущность учебных планов не может рассматриваться без принятия во внимание ценностей общества и политических вопросов, например: Какие знания необходимы? Должно ли обучение быть доступным? и др.

При изучении вопросов формирования учебных планов большой интерес представляет опыт Гонконга, так как на протяжении значительного периода времени образование страны испытывало на себе влияние двух систем:

традиционного китайского культурного наследия и британского колониализма, одновременно подвергаясь воздействиям процессов глобализации. На формирование школьных учебных планов Гонконга также оказала влияние сложность его общества, которое пережило большие политические и экономические перемены. Все изменения, которые происходили в стране, находили свое отражение в школьном учебном плане, и ему всегда отводилась особая роль в формировании у местных жителей чувства национальной идентичности [1, 7].

Анализ гонконгской идентичности

Гонконг в послевоенный период (гражданская война в конце 1940-х гг.) был обществом беженцев, население которого состояло преимущественно из мигрантов, приехавших из материковой части Китая в период политических потрясений, таких как «Большой скачок» и Великая пролетарская культурная революция (1958–1960). Поначалу беженцы сохраняли идентичность жителей материкового Китая и демонстрировали относительно слабую привязанность к Гонконгу. Однако к 1970-м годам их идентичность начинает меняться в результате влияния ряда факторов, таких как: взросление второго поколения переселенцев, которые родились и выросли в Гонконге; окончание культурной Революции и дискредитация связанного с ней крайнего антиимпериалистического маоизма; устойчивый рост местной экономики и др. [2, p. 38]

Этот Гонконг характеризуется как один из сильно прокапиталистических «утилитаристско-семейных», ориентированный на личное и семейное обогащение. «Великий Гонконгский Менталитет» укоренился, отражая широко распространенное стремление части местных жителей заявить о своем отличии от материковых китайцев. «Мы — гонконгцы, — заявляло новое поколение: более утонченное, более космополитичное и, прежде всего, более состоятельное, чем простолюдины из материковой части Китая» [8, p. 406].

При этом чувство самобытности Гонконга по отношению к материку сосуществует с глубоким осознанием культурных и даже «расовых» характеристик китайца. Опросы общественного мнения, которые проводились начиная с 1980-х гг. показали, что при выборе между определением себя как «китайца» или «гонконгца», большинство местных жителей выбирают последнее, при этом мало кто из них считает эти две категории взаимоисключающими. Таким образом, можно констатировать, что чувство китайской этнической принадлежности является элементом идентичности местных жителей.

Несмотря на то, что население Гонконга может показаться относительно однородным с точки зрения этнической принадлежности (значительно более 90 процентов составляют кантонцы-китайцы), тем не менее, наличие у многих из них иностранного гражданства, зарубежного образовательного опыта, семейных связей за границей, опыта работы за рубежом и в иностранных компаниях, создают сложные и разнообразные связи между элементами их идентичности. В результате была сформирована особая многогранная идентичность, включающая три основных аспекта: отчетливо местный,

«панкитайский» и глобальный или интернациональный. Основными критериями местной идентичности являются китайская этническая принадлежность, длительное проживание на территории Гонконга и владение кантонским языком [8, p. 414].

Задача формирования новой идентичности после перехода суверенитета к КНР

В 1997 г. Гонконг был возвращен КНР после более чем 150-летнего правления Великобритании. Политика Пекина в отношении Гонконга была отражением общего видения правительства к территории и ее жителям: считалось, что жители были «сбиты с пути» политически и культурно в результате британского колониального влияния. Их любовь к Родине была намеренно подорвана колониальными властями, при этом, считалось, что значительную роль при этом сыграли манипулирования системой образования [3; 2].

Британское колониальное правительство было очень осторожным к возможному влиянию коммунистических идей, которое могли оказывать воздействие на население, поэтому они намеренно деполитизировали содержание учебных планов. В результате это привело к тому, что в учебных планах и содержании образования отсутствовала информация о современной истории и литературе, географии и экономике Китая, а также о противоречивых социальных и политических вопросах Гонконга. Соответственно, содержание учебных планов было абстрактным и академическим. И это гарантировало, что учеников не будут учить тому, что подрывало бы устои колониального правительства. Еще к середине 80-х обучающиеся заканчивали школу, не владея знаниями по социальным и политическим вопросам и с очень слабым чувством национальной идентичности. Им прививали чувство национальной культурной китайской идентичности, но это чувство было основано на древней культуре и культуре средних веков Китая.

После передачи суверенитета, приоритетом политики властей становится формирование общекайтайской идентичности, прежде всего, с помощью убеждений и образования. Новая администрация проводила долгосрочную кампанию по ресоциализации гонконгцев, направленную на отождествление ими себя в первую очередь не с Гонконгом, а с новой родиной.

В ходе реализации провозглашенного в 1997 г. принципа «Одна страна, две системы» (социалистический строй в Китае и капиталистическая система в Гонконге), постколониальное правительство Гонконга делает акцент на необходимости новых граждан страны понять Китай и культуру материкового Китая в процессе развития новой национальной идентичности. Государственная кампания по продвижению формирования гомогенного тотального чувства «китайскости» ориентирована, главным образом, не на взрослых, а на детей.

Задача формирования общенациональной идентичности была поставлена перед образованием. Ключевой линией образовательных программ становится формирование чувства патриотизма и приверженности принципу «одного Китая», воспитание гордости гражданина Китая в контексте глобального взаимопонимания и информационной эры [5, p. 21]. Подобное влияние начало

проявляться еще до передачи суверенитета Гонконга в 1984 г., когда было сделано официальное заявление о скорой передаче суверенитета КНР и это сразу нашло отражение в формировании учебных планов и проявилось в двух направлениях: Во-первых, в содержании учебных дисциплин акцент был поставлен на информацию о Китае, а также изменилась роль официального языка КНР путунхуа: теперь он занимал не периферийную, а центральную роль в образовательном процессе. Во-вторых, изменения коснулись методов и форм обучения для того, чтобы привить ученикам активную позицию гражданина страны, активно поддерживающего политику «Одна страна, две системы». Например, некоторые школы начали вводить в учебные планы новые предметы, освещающие политику правительства, например, учебный предмет «Цели правительства и общественные дела» и др. [5, р. 30].

Таким образом, задача формирования национальной китайской идентичности становится центральной идеей в разработке учебных программ в Гонконге после передачи суверенитета от Великобритании КНР.

Роль дисциплин по истории в формировании национальной идентичности

Равно как и в большинстве стран учебная дисциплина «История» испытала на себе самое осязаемое политическое влияние, в Гонконге программы по истории становятся местом борьбы за политическую социализацию гонконгской молодежи.

Традиционно во многих странах содержание предмета «История» делится на две части: «История» и «Мировая история». На основе анализа политического влияния на содержание учебных дисциплин (Vickers, 2005) было выявлено, что в Гонконге в период британского правления это разделение было закреплено между консервативно-националистическим видением древнекитайской культуры и цивилизации (История Китая) и либерально-империалистическим видением с акцентом на Европу и Восточную Азию, включая Китай (История) [7]. Начиная с 70-х гг. на фоне мировых процессов деколонизации и попыток ребрендить Гонконг как «территорию» (принимая возражения Китая против термина «колония»), практически все упоминания о Британской империи были выведены из текста учебников. Вместе с тем, на содержание курса истории оказали влияние либеральные педагогические методы англоязычного мира, которые поставили акцент на пользе истории в формировании навыков анализа и критического мышления при работе с первоисточниками. Однако, внедрение этих педагогических методов было проблематичным, из-за противоречия между попыткой деполитизировать содержание за счет исключения противоречивых вопросов и использованием при этом методов развития критического мышления. В таких условиях предмет «История Китая» становился конфронтацией либеральным педагогическим методикам из-за противостояния со стороны местных учителей и историков, считающих, что их предмет содействует защите китайской идентичности. Это подтверждается еще и тем, что в отличие от других учебных дисциплин, предмет «История Китая» всегда преподавался на китайском языке.

Изучению истории Китая и современной жизни страны отводится существенная роль в сглаживании перехода суверенитета к КНР. Как указано в основных документах: «Одна из задач преподавания истории состоит в том, чтобы через познание национальной культуры и истории воспитывать у школьников чувство признания и принадлежности к нации. Конечная цель – объединять и строить нацию китайского народа» [2, р. 42].

Освещение местной истории в учебных планах становится вопросом политики после передачи Гонконга. Практически до 90-х гг. в учебных программах по истории и истории Китая отсутствовала информация о Гонконге, что виделось устаревшим и неприемлемым разработчикам новых учебных планов. С момента перехода суверенитета информацию об истории Гонконга начинают вводить в процесс обучения в средних школах: в курсы по китайской и всемирной истории. Отдельные модули с информацией о Гонконге начали вводить в содержание других дисциплин. В 1997 году раздел «Краеведение» был интегрирован в учебную программу для младших классов средней школы (Совет по разработке учебных программ, 1997). Независимая тема «История Гонконга», была включена в курс «Всемирная история» (Учебная программа, 1998–1999). По рекомендации Совета по разработке учебных программ информация о Гонконге была представлена выборочно: для курса истории были выбраны следующие события: отношения между Гонконгом и Китаем с 1949 г.; китайско-британские переговоры о передаче Гонконга Китаю; создание Основного закона (мини-конституция Гонконга). В освещении исторических событий было рекомендовано не включать инциденты общественных беспорядков 1967 и 1989 гг. [7, р. 141].

В текстах учебников были изменены некоторые термины: «Гонконг» на «Гонконгский специальный административный Регион», «Тайвань» на «Провинция Тайвань» и др. В изложении исторических событий передачи суверенитета акцент был поставлен на то, что Гонконг всегда принадлежал Китаю, а школьные учебники не должны описывать передачу 1997 года как передачу или возврат, или восстановление суверенитета.

Государственные органы по разработке учебных планов и программ (Совет по разработке учебных программ, 2011; Бюро образования, 2012) разрабатывали рекомендации по продвижению китайской культуры в содержании других дисциплин школьного учебного плана. Было рекомендовано освещать эту информацию в содержании общеобразовательных предметов в начальной школе; предметах о жизни общества и курсе «История» в средней школе; предметах гуманитарного цикла в старших классах средней школы [2, р. 43].

Нравственное и гражданское воспитание в школе, направленное на воспитание более глубокого чувства идентификации с Китаем, является обязательным элементом учебного плана и вводится как самостоятельный предмет. С 2001 года мораль и гражданское образование были признаны одной из четырех ключевых задач воспитания граждан страны, формируя семь приоритетных ценностей: «Упорство», «Уважение к другим», «Ответственность», «Национальная идентичность», «Обязательство»,

«Честность» и «Забота о других» (Совет по разработке учебных программ, 2014). [2, p. 45]

Немаловажную роль в формировании чувства национальной идентичности играет язык, так как является важным инструментом построения нации. Язык как осязаемый, заметный показатель групповой идентичности, может способствовать формированию и поддержанию чувства национальной идентичности и солидарности (Хоффманн, 1991). Исследования подтверждают, что помимо образовательных целей, политика в области образования на родном языке играет культурную и политическую роль в стирании колониальной идентичности Гонконга. Для реализации данной цели Правительством была заявлена политика многоязычия, которая была направлена на изменение роли официального языка путунхуа «...это поколение должно будет владеть письменным китайским и английским языками и свободно говорить на кантонском диалекте, путунхуа и английском языках (Правительство Гонконга, 1999) [3, 6].

Школы Гонконга делятся на ведущие преподавание на китайском языке (СМІ: Chinese Medium Instruction) и на английском языке (ЕМІ: English Medium Instruction). Начиная с 1998 учебного года, школы, использующие в качестве языка преподавания кантонский язык, должны были также вводить стандартный современный китайский (стандартная письменная форма китайского языка, которая используется повсеместно). Во многих школах, где английский язык использовался в качестве языка преподавания, его статус был понижен до обычного предмета, однако, в ряде средних школ, ведущих обучение на английском, он по-прежнему использовался в учебной программе в качестве средства обучения. После того как в 1998 г. Правительством была объявлена политика обязательного образования на родном языке, в Гонконге осталось только 114 школ ЕМІ. При этом, как подтверждают исследования, обучающиеся китайских школ демонстрируют более сильное чувство национальной идентичности, чем студенты ЕМІ [3, p. 24].

В процессе реализации новых учебных планов и программ выдвигаются требования к содержанию и выбору учебников. Согласно циркулярному меморандуму Бюро по образованию (2019), все школьные учебники должны быть одобрены на их соответствие школьной программе и формальным критериям качества. Выдвигаются следующие основные требования: не противоречить и не оскорблять китайские власти по деликатным вопросам истории; отсутствие пропаганды политических кампаний в поддержку независимости Гонконга. [2, p. 45]

Закон о национальной безопасности в Гонконге (2020), предусматривает государственный контроль содержания учебников гуманитарных дисциплин. Однако, не все учебники должны подвергаться цензуре: учебники по китайскому языку, английскому языку и математике не требуют специальной проверки. Процесс цензуры является достаточно гибким и предполагает этап самоцензуры, направленный на первичную экспертизу содержания авторами учебников [2, p. 45].

В программы школьного обучения должно быть обязательно включено изучение государственной символики КНР согласно новым требованиям коллегии по конституционным делам Законодательного совета (правительственный документ, март 2018). Начальные и средние школы должны учить обучающихся петь и понимать историю китайского государственного гимна. Для этого были разработаны специальные рекомендации соблюдения правил исполнения гимна во время всех мероприятий (июнь 2020) [5, р. 40].

Современный процесс образования в Гонконге направлен на повышение вовлеченности обучающихся в изучение культурного наследия Китая. Для этой цели существует национальная система финансирования образования для молодежи, которая осуществляет субсидирование и поддержку крупномасштабных национальных образовательных мероприятий, в том числе организацию образовательных поездок на материк.

Таким образом, рассматривая процессы трансформации учебных планов под влиянием социальных, политических и экономических факторов, можно констатировать, что образование — это динамичный процесс, коренящийся в социокультурных и политических контекстах. Формирование культуры, идентичности, государственности, образовательной политики является динамичным взаимосвязанным и в то же время неоднозначным процессом. Построение школьного учебного плана не рассматривается как самостоятельный процесс, а является отражением социальных и исторических контекстов.

Перемены, происходящие в обществе, влияют на формирование образовательной политики, что сказывается на школьных учебных планах, которым отводится ведущая роль в формировании национальной идентичности. Постановка четких задач формирования национальной идентичности является средством реализации политики утверждения Гонконга как части Китая, что способствует слиянию двух аспектов культурной идентичности: общекитайского местного (гонконгского). В постановке задач создания учебных планов отчетливо прослеживается идея организации обучения, направленной на организации помощи обучающимся найти свои корни и адаптироваться культурно и психологически к политической передаче Гонконга КНР.

Список литературы

1. *Adamson B., Kwan T., Chan K.* Changing the curriculum: The impact of reform on primary schooling in Hong Kong. Hong Kong University Press, 2000. V. 1.
2. *Ho W. C.* The influence of politics in Hong Kong's education system 23 years after its handover from the United Kingdom to China // *International Education Journal: Comparative Perspectives*. 2020. V. 19. №. 2. P. 36-53.
3. *Lai M. L.* Language attitudes of the first postcolonial generation in Hong Kong secondary schools // *Language in Society*. 2005. V. 34. №. 3. P. 363-388.
4. *Lo J. T., Merryfield M. M.* Teaching Chinese national identity to elementary students in Hong Kong // *Social Studies and the Young Learner*. 2008. T. 20. №. 4. P. 22.
5. *Morris P., Adamson B.* Curriculum, schooling and society in Hong Kong. Hong Kong University Press, 2010. V. 1.

6. *Preston R.* Mark Bray and Ramsey Koo (eds), *Education and Society in Hong Kong and Macau: Comparative Perspectives on Continuity and Change* Tony Townsend and Yin Cheong Cheng (eds), *Educational Change and Development in the Asia-Pacific Region: Challenges for the Future* // *Journal of Educational Change*. 2001. V. 2. №. 3. P. 276.

7. *Shin L. K.* The “national question” and the stories of Hong Kong // *Hong Kong Culture and Society in the New Millennium: Hong Kong as Method*. 2017. P. 129-148.

8. *Vickers E., Kan F.* The reeducation of Hong Kong: Identity, politics and education in postcolonial Hong Kong // *American Asian Review*. 2003. V. 21. №. 4. P. 179-228.

УДК 37.02

**РОССИЙСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ
В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ГЕОПОЛИТИКИ, ОБЩЕСТВЕННОЙ И
ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

Геннадий Юрьевич Беляев,
кандидат педагогических наук,
член Российского философского общества,
член Научного совета по сравнительной педагогике
при отделении философии образования РАО,
г. Москва, Россия
E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

Аннотация. Анализируя геополитическую ситуацию, созданную вокруг Российской Федерации и исторической России, автор формулирует социально-педагогические выводы о необходимости системного обновления задач гражданско-патриотического и политического воспитания молодежи в интересах общественной и государственной безопасности, формирования социально-ответственной позиции по отношению к смыслам и ценностям событий, коренным образом изменяющих сегодня ход современной истории.

Ключевые слова: геополитика, суверенитет, смыслы, ценности, кризис, общественное воспитание, гражданское воспитание, политическое воспитание

*«Эпоха, открытая реформацией и английской революцией,
подходит к концу. Следование системе ценностей,
создавших капитализм, становится опасным для человечества,
для его существования» [4].
Н. Н. Моисеев*

Важнейшей миссией воспитания является формирование образа будущего для новых поколений, наследующих социальный и культурно-исторический опыт прошлого и вступающих в самостоятельную социальную, культурную, духовную, экономическую и политическую жизнь. Сфера образования, образовательное и воспитательное пространство – это та сфера общественного сознания, где эти задачи сегодня особенно актуальны. Именно в этой сфере общественного сознания и его системных социальных институтах (школы, вузы и др.) определяются жизнеспособные контуры общественной и государственной безопасности страны. Об исторической памяти, целостности, непрерывности и преемственности исторической России как важнейшей темы педагогической работы с детьми, подростками и молодежью, о признаках системного кризиса общественного сознания и влиянии этого кризиса на состояние воспитания как общественного явления, о совершенно новой геополитической роли России в эпоху современного глобального кризиса и о предложениях по политическому и гражданскому воспитанию, по целям и

задачам культурной миссии педагогики в современной России на фоне трагических, героических и мобилизующих событий военного времени пойдет речь в этом докладе.

Выделим главное противоречие новейшего этапа отечественной истории. 24 февраля 2022 года Россия (Российская Федерация, историческая Россия, Русский Мир) Россия фактически возглавила процесс мировой геополитической революции по вероятно уже необратимой смене глобального устройства с однополярного на многополярное, сохраняя при этом состояние пока еще не преодоленного внутреннего системного социального и культурного кризиса национальной идентичности, национального и гражданского самосознания.

Системный кризис ценностей и смыслов европоцентризма очевиден. Главной особенностью переживаемого сегодня состояния мира является то, что это состояние не оставляет обществу какого-то особо плюралистического выбора, более того – как будто лишает привычных смыслов привычные, ставшие стереотипами понятия и феномены политической и социальной жизни. Происходит именно то, о чем еще в самом конце XX века предупреждал А. А. Зиновьев [2]. Неоконсерваторы проводят в жизнь политику так называемого «либерального фашизма», ликвидируя средний класс, а левый спектр политической мысли и социальной практики системно деградирует (Комментарий 1), все более всесторонне превращаясь в оплот антисоветизма и русофобии в форматах неотроцкизма и радикального феминизма, поддерживая и поощряя бесчеловечные провокации ЛГБТ, трансгендерной идеологии и хаос «управляемых майданов», так называемых «цветных революций», где само понятие революции извращено и обесмыслено в теории и практике перманентного социального перформанса, театрализованно броской и шумной «движухи» (Сандерс, Маллере, Бернар Леви и др.). Вакуум культурных смыслов на фоне политики «системного антибелого расизма» (Комментарий 2) и «культуры отмены» традиционных ценностей лишает социум устойчивости, заставляя людей жить в условиях постоянно нагнетаемого психического и культурного стресса [3]. Летом 2020 года хорошо управляемый хаос стихии «системного антибелого расизма» потряс американское общество в США, снося памятники Колумбу и Вашингтону. Есть ли у этого нового и массового социального явления кроме «отмены и разрушения» какая-либо внятная цель, кому это выгодно? Каковы причины таких явлений глобального масштаба?

С 1945 по 1985 год мировая социально-политическая система социализма, которую в наибольшей степени воплощал СССР, представляла реальную альтернативу политической философии и практике империализма, по В. И. Ленину, высшей стадии капитализма, после Второй мировой войны принявшего форму неоглобализма (по К. Каутскому – ультраглобализма), мировой системы, действующей в интересах наиболее крупных транснациональных корпораций и глобального финансового капитала – главных организаторов современного мирового порядка. СССР был альтернативной этому миропорядку российской цивилизацией будущего (Комментарий 3). Именно такой сценарий действительно альтернативного

многополярного глобализма макрорегионов с цивилизационными чертами исторических традиционных обществ, с общественными ценностями высшего морального плана представлял геополитическую конкуренцию смыслам и ценностям того мироустройства, которое изжило себя уже к 2008 году, но продолжает активно реанимироваться в наши дни кураторами так называемого «глубинного государства» (Комментарий 4), определяющего политическую стратегию и практику современного руководства Европейского Союза, фактически соединившегося к 2023 году с военно-политическим блоком НАТО.

С 1991 года в мире формально победила система однополярного мира при абсолютной гегемонии США, система наднационального империализма, которой профессор из США Фрэнсис Фукуяма, адепт и пропагандист этой системы, в 1990-е годы прочил вечное и неизменное транснационал-либеральное будущее в формате благополучного «конца истории», причем даже не «золотого миллиарда», а «платинового миллиона» избранных (видимо для тех особо одаренных, кого глава Евросоюза Ж. Боррель назвал «живущими в построенном Европою раю, а не в джунглях» – то есть во всем остальном мире) [7]. Истоком современного кризиса, с 2008 года возымевшего системный социально-политический характер терминального кризиса капиталистической формации, по-прежнему является имманентное противоречие между общественным характером глобального производства и крайне архаической, глубоко иррациональной и в высшей мере примитивной, фактически аморальной формой частнокапиталистического присвоения глобальных ресурсов и результатов производства. Современный финансовый капитал представляет собой тупиковую ветвь мировой экономической системы, а так называемые компрадоры или олигархи на местном уровне в большинстве своем есть сила вторичная, несамостоятельная, космополитическая, не выражающая коренных национально-государственных интересов (Комментарий 5).

Главным фактором кризиса производительных сил современного мира выступают искусственно законсервированные или искусно реанимируемые архаические общественные отношения, уходящие в глубокое прошлое раннего капитализма. Постмодернизм обернулся дискредитацией либерального образа мысли, фактической утратой смыслов гуманизма и контуров идеала будущего общества, лицемерной, направленной, в основном против стран так называемого «третьего мира» фразеологией международных организаций в сфере прав человека и основных свобод, размывом и социальной деградацией основных социальных субъектов (классов) постиндустриального общества. Социальное государство «всеобщего благоденствия» с высоким уровнем жизни и потребления, бывшее предметом гордости либеральной общественности «коллективного Запада» постепенно «испаряется», деградирует, отмирает, а многие социальные завоевания рабочего класса прежних десятилетий, достигнутые с оглядкой на достижения СССР, ликвидируются Евросоюзом.

Ставший следствием империалистической глобализации кризис национальных государств (failed states (Комментарий 6)) вдохновил теоретиков однополярного мира (З. Бжезинский, Ф. Фукуяма, Ж. Аттали, К. Шваб и др.) на дискредитацию таких, казалось бы, устойчивых категорий, как суверенитет,

этническая принадлежность, национальность, национальная безопасность, пол человека, и таких социальных институтов как государство, брак, семья, школа. Соцсети активно пропагандируют утверждения социальных провокаторов о том, что государство – устаревший и неэффективный социальный институт, виновный в авторитарном подавлении прав человека и основных свобод граждан. К концу XX века космополитическому капитализму стало тесно в рамках традиционных национальных государств, сохраняющих с точки зрения постмодернистских идеологов нового мирового порядка сентиментальные политические и социально-экономические атавизмы как суверенитет, государственный банк, индустриальную инфраструктуру, национальную систему образования и т.п. (Комментарий 7).

Российской Федерации, сохраняющей традиционные ценности государственности и смыслы системных социальных институтов, на уровне Совета Европы и НАТО объявлена так называемая «гибридная» война. Характеризуя стратегию гибридной войны, И. Н. Панарин выделяет ее ведущие составляющие: духовную, культурно-историческую, политическую военно-дипломатическую, финансово-экономическую, сферу информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), военную сферу [5, с. 23]. Такая война стала продолжением «холодной войны» 1946–1974, 1980-1991 гг., сегодня она включает массивную дезинформационную интервенцию по отношению ко всем социальным слоям, этносам и возрастным группам населения Российской Федерации, беспрецедентные в истории экономические санкции, равноценные экономической блокаде и так называемую войну смыслов, «психоисторическую войну», стирающую историю страны (А. И. Фурсов) [6].

Год спустя после начала упреждающей противника (Комментарий 8) специальной военной операции Министерства обороны Российской Федерации, российское общество переживает противоречивый духовный этап своего становления. С одной стороны, тема взаимодействия общества и государства, тема государственности как таковой в современной России все еще отягощена двусмысленностью. В информационном пространстве печатной продукции, негосударственного телевизионного и радиовещания, в интернет-ресурсах и социальных сетях по-прежнему активизируются пропагандистские материалы псевдопацифистского характера, агитация в пользу желательности «военного поражения своей страны», практикуются разнообразные формы и приемы дискредитации политической власти, призывы к моральному оправданию государственной измены и предательства таких лиц, как ген. Власов и др.

С другой стороны, финансового, хозяйственного, транспортного, продовольственного кризиса в стране нет. Более того, активная политика импортозамещения создала изобилие разнообразных продуктов питания, широкий ассортимент товаров массового хозяйственного потребления, открыла простор отечественным производителям, которым не давали подняться. Своим качеством отечественные продукты и товары, включая и продукцию микроэлектроники, не только не уступают, но часто превосходят западные аналоги, и это является особым, новым стимулом к формированию осознанного чувства патриотической гордости сознательных граждан. Состояние морально-

политического единства и даже консенсуса общества по большинству тем актуального развития страны сегодня стало возможным. Согласно всем социологическим опросам, это доказывает и весьма высокая поддержка высшего политического руководства страны, и массовый характер исключительно неформального, «душевного» празднования Дня Победы 9 мая 2023 года, и интенсивное развитие патриотических общественно-политических движений (Бессмертный полк, акции волонтеров и др.). Автор доклада полагает, что все претензии политической оппозиции к военному и политическому руководству Российской Федерации должны на время отойти на задний план, поскольку перед нашей страной тот же враг, что и в 1941 году, – фашизм и империализм в его новейших политических мимикриях и социальных мутациях. Тем не менее, ожесточенная полемика смыслов, ценностей, инсайдерской информации и дезинформационных вбросов происходит не только на полях боев под Донецком, но и в тылу, в атмосфере бытовой повседневной жизни, сохраняющей вдали от линии фронта привычный, мирный, обыденный характер.

Идеологическая война является фактом современной социальной жизни, она проникает в школу как важнейший социальный институт, один из базовых институтов социализации и воспитания. Многие подростки и молодые люди даже не догадываются, что своими поступками, высказываниями и поведением в социальных сетях могут представлять собой объект интересов спецслужб «недружественных государств», равноценный так называемой «пятой колонне», открывающей «второй фронт» войны против Российской Федерации (Комментарий 9). В массовое сознание молодых граждан страны настойчиво внедряются такие мемы (памятно-мировоззренческие установки) как «нам нечем гордиться», «9 мая – день стыда», «Сталин и Гитлер – одно и то же», «Сталин хуже Гитлера», «СССР развязал Вторую мировую войну», «русские насильники», «Россия – оккупант» (Комментарий 10). Под влияние сложившихся культурно-поведенческих стереотипов и не без прямого влияния ЦИПС режима Зеленского в популярных социальных ресурсах проповедуется подобострастное отношение к «западному» образу жизни, агрессивный национализм, демонстративное неуважение и презрение к собственной стране, к государству, к армии, к ветеранам войны и труда. Довольно значительное число наших сограждан, особенно среди молодежи все же оказалось дезориентировано психоисторической войной, эскалация которой, начиная с 1992 года, совершалась, к сожалению, многие годы практически безнаказанно на глазах представителей законодательной и исполнительной власти России [5].

К январю 2023 года в сводках военно-политических решений Сессий Совета НАТО оформилась задача «нанести России решающее стратегическое поражение» путем максимального усиления формально никем и нигде не объявленной прокси-войны НАТО с Российской Федерацией посредством марионеточного нацистского режима Зеленского. Ведущаяся сегодня Западом война против России и всех бывших республик СССР – это война смыслов. Война информационная, она же война психоисторическая, развязанная против России сегодня – это тотальное продолжение сценария «крестового похода»

против СССР и России, провозглашенного в 1983 году Рейганом, Тэтчер, Иоанном Павлом II. Российский народ пытаются лишить смыслов исторического существования, стереть историческую память, извратить достижения и трагедии России, весь Русский Мир и даже великую русскую литературу, русский язык подвергнуть операции, именуемой «культурой отмены»: традиций, семейного уклада, веры, чести. Следствие антисоветизма – русофобия. Следствие русофобии – антисоветизм. Там, где сносили памятники Ленину, теперь сносят памятники Пушкину, заявляя о «культуре отмены» русской культуры, русской литературы и русского языка. Метили в коммунизм, а попали в Россию, как говорил А. А. Зиновьев, в ее коллективный менталитет и традиции [2]. Само понятие «советский народ» исключалось из употребления, советская власть объявлялась тоталитарной системой, аналогичной гитлеризму, на конференциях приводились доводы о необходимости декоммунизации России и объявления СССР преступным государством (Комментарий 11).

Политика поощрения антикультуры «иванов, родства не помнящих» по отношению к общему прошлому исторической России и СССР резонансом отозвалась в официальном осквернении и массовом сносе памятников советским воинам в Эстонии, Латвии, Литве, Украине, Чехии, Польше. Более двух десятилетий многими средствами пропаганды, культуры театра и кино, художественной литературы и искусства в российском образовательном пространстве активно насаждалась идеология воинствующего антисоветизма, безразличного неприятия на экзистенциальном уровне всего советского и социалистического. Следуя программам «обновления гуманитарного образования в России» (1991–1994) согласно рекомендациям Фонда Джорджа Сороса, общественное сознание педагогов, студентов, школьников воспитывалось на мифах, дискредитирующих практически всех знаковых лиц российской истории – от Александра Невского до Сталина и Брежнева. В итоге практически все периоды российской истории, все руководители Российского государства подвергались весьма тенденциозному и антиисторическому пересказу (Э. Радзинский. Дм. Быков и др.). История и культура России в сознании обучающейся молодежи, школьников и студентов, оказались искусственно разобщенными, один период российской истории противопоставлялся другому до полного абсурда, объективная картина прошлого оказывалась размытой, что никак не способствовало формированию чувства национальной и культурной идентичности (Комментарий 12). Размежевание общественной психологии привело к атрофии этики объективной оценки исторических лиц и событий, так что одни россияне, считающие себя патриотами и «царебожниками», действительно, считают царскую Россию воплощением абсолютного добра, а СССР – «империей зла», «преступным государством». Другие же – клянут «романовскую монархию» и боготворят СССР, демонстративно игнорируя его духовные кризисы и социальные проблемы. Третьи враждебно относятся к современной российской государственности, огульно отрицая все достижения нашего времени. Четвертые считают патриотизм ненужным, устаревшим понятием в эпоху мультикультурализма и глобализма. Пятые представители «мыслящей

интеллигенции» вообще отрицают факт исторического существования России, и, основывая свои доводы на выводах Фоменко и Носовского, пропагандируют существование мифической многотысячелетней Тартарии, «засыпанные города» и т.п. Мотив идеологической диверсии в этом случае не удастся разглядеть даже адептам данной версии антиистории, – смысл же таков: русские – незаконные оккупанты Сибири и никаких новых городов они там не строили. Еще раз подтверждается прогноз А. А. Зиновьева: на определенном этапе противоборства с Россией «коллективный Запад» перейдет к разработке и внедрению идеологемы, доказывающей, что никакой России в связном и цельном виде никогда не существовало, а русский народ, русская нация – это идеологическая фикция и искусственный «конструкт» царских и советских историков [2]. Именно этот, «безальтернативный» вариант обработки общественного сознания и воспитания молодежи принят в учебниках и официальных курсах истории министерства образования современного украинского режима. Воспользовавшись распадом СССР и в значительной мере его инициировав, коллективный Запад продлил агонию своего собственного существования лет на 30. При этом целые поколения граждан России, обучающихся средних и высших образовательных организаций оказались подвержены влиянию технологий выборочного, фрагментарного, разорванного исторического сознания с утратой веры в страну, в ее прошлых и современных руководителей, в прошлое, настоящее и будущее России.

Плохую роль в формировании разорванности исторического сознания сыграли и определенные штампы советской пропаганды. Утверждение о том, что царская «Россия – тюрьма народов», поразительным образом контрастировало с противоположным тезисом о юбилейных датах добровольного вхождения земель, народов, территорий, государств в состав Исторической России, Российской Империи. Мем «СССР – империя зла», озвученный Рейганом в 1983 году, сыграл значительную роль в тех перестроечных процессах, которые привели к социальному, культурному и духовному разложению советского общества, демонтажу экономической жизни, к утрате веры в необходимость сохранения и самого Советского Союза. Так называемый «коллективный Запад» стал искренне считать, что разгромил в лице СССР именно историческую Россию, политически, экономически и духовно.

Тем не менее, возможности эксплуатации стран за пределами «золотого миллиарда» исчерпаны [1]. Начиная с катастрофы на мировых финансовых рынках в 2008 году мировые элиты безуспешно пытаются выбраться из хаоса геополитических проблем [5]. «ЛГБТ-перезагрузка» ценностей жизни декларировала «глобальную перезагрузку», санкционирующую искусственно создаваемый крах традиционных морально-нравственных устоев общества [4]. Теория «управляемого хаоса» имени З. Бжезинского, казалось, была обречена на успех. Однако провалы политики США и НАТО в Северной Африке, Сирии, Ираке, Афганистане лишили эту теорию оптимистичных перспектив. После тяжелого системного поражения начала 90-х годов, с 2014 года Россия переходит в глобальное по масштабам геополитическое контрастование,

которое призвано не только серьезно потеснить, но и в обозримой уже перспективе упразднить современное однополярное мироустройство. 2014 год показал некое историческое чудо – сохранение и возрождение исторической памяти народа искусственно разделенной России. Война с исторической Россией началась именно тогда, в памятную «крымскую весну», показавшую очень многим гражданам нашей страны роль духовной жизни народа, сохраняющего историческую память и почти религиозную веру в единое и исторически неделимое Отечество. Со времен первой чеченской войны 1994 года бойкотируемая пакетами экономических и политических санкций Россия уже к 2014 году организовала оппонирование ультраглобализму коллективного Запада таких международных центров геополитики, новых интеграционных центров партнерства и развития, как Евразийский экономический союз, Шанхайская организация сотрудничества, БРИКС (Бразилия, Россия Индия, Китай, ЮАР и др.), СНГ и ОДКБ (Организация Договора коллективной безопасности), Союзное государство Россия – Беларусь. Однако без социально-педагогической поддержки государственного курса на укрепление суверенитета России морально-политическое возрождение сознания единства исторической общности народов нашей страны вряд ли будет полноценным. Именно поэтому общественное и семейное воспитание сегодня действительно входит в высший контур общественной и государственной безопасности России.

Главное поле борьбы за российское образование, за воспитание граждан России – это историческая Россия, культура достоинства ее народов. Ее многонационального народа, его единства и общности исторической судьбы. Историческая Россия – это реальность, данная жителям нашей страны в сотнях и тысячах великолепных городов и сел, в неповторимых ландшафтах, в могучих комплексах индустрии и энергетики, в едином историческом, социальном, языковом, культурном и духовном пространстве. Общность территории, языка и общность исторической судьбы – вот что и по Марксу, и по Л. Н. Гумилеву составляет понятие народа, нации. Это предмет изучения в учебниках истории нашей многонациональной Родины. Это тысячелетняя история России, судьба ее земель и взаимодействия населяющих ее народов, не только славянских, но и тюркских, сибирских, балтийских, романских. Историческая Россия – это Русский Мир, масштабная общность людей, считающих родным языком своим русский, думающих и говорящих на нем. Это новая историческая общность – советский народ (так записано в Конституции Союза ССР 1977 года), который отнюдь автоматически не прекратил свое существование в 1991 году [3]. Историческая Россия – это и многонациональный российский народ, народ Российской Федерации, где государствообразующую нацию образуют русские.

Выводы. Проведенный автором анализ современной геополитической ситуации показывает, что современное положение с обеспечением жизненно важных систем общественной и государственной безопасности затрагивает коренные смыслы государственного существования России, непосредственно влияет на жизнь и судьбу каждого жителя России, каждого ее гражданина. Необходимо обновление государственной политики общественно-

государственного воспитания с разработкой и решением задач политического воспитания в педагогической, учебной и воспитательной работе. В общую программу обновления гражданского и политического воспитания молодых граждан России могут входить следующие составляющие.

1. Формирование сознания и чувства духовного и морально-политического единства граждан России, представителей всех поколений народов и народностей нашей Родины. Как общественно-политическую задачу номер один подчеркнул ее в своем выступлении Президент РФ В. В. Путин: «Национальное многообразие делает Россию сильнее и только недоумки не могут понять этого... многонациональность России является ее всепобеждающей силой, а авторы провокаций против РФ руководствуются западными шаблонами» (Комментарий 13).

2. Создание духовного Образа России Будущего, идеала, как ориентира, социально-нравственного прогноза развития страны.

3. Воспитание осознания целостности, непрерывности и связности геополитического пространства исторической России, ее истории и культуры, достижений ее государственной, социальной и культурной жизни, русского языка как языка государственного, культурно-исторической ценности всех языков народов и народностей России.

4. Изучение культурных особенностей уникальной исторической общности – многонационального российского народа; единство и осмысленность социальной жизни, сохраняющей традиции и веру в будущее Родины; воспитание национального самоуважения каждого гражданина как социально ответственной личности, культуры национального и государственного достоинства.

5. Морально-нравственное, ценностное воспитание социально-ответственного гражданина. Базовые ценности российской педагогики, российской системы образования – достоинство, разум, честь, совесть, справедливость, товарищество, забота, труд, семья, личность, общество, Родина.

Принципы обновления содержания гражданского и политического воспитания молодежи в современном российском обществе:

1. Геополитическое единство российской истории и культуры, воплощаемое в ее государственной символической и атрибутах. Воспитание культуры уважения к смыслам и ценностям исторической символической.

2. Восстановление сознания самоуважения, национальной идентичности и культуры достоинства государствообразующего русского народа.

3. Принцип историзма российской государственности и культуры, непрерывность, неразрывность и внутренняя целостность всех этапов российской истории и культуры, акцентуация единства России, центристремительных тенденций в истории, культуре, общественной жизни, в политике. Воспитание культуры национального менталитета.

4. Многонациональный характер российской цивилизации, сложносоставного российского суперэтноса, историческая, культурная и

духовная ценность каждого народа. Воспитание культуры самоуважения, диалога и уважения соседей по общему дому – России.

5. Прогнозируемость и открытость российской истории и культуры, ее подлинная, а не мнимая толерантность на основании идеологии «трех ‘Д’ – Дружбы, Диалога, Добра (И. Н. Панарин, 2020)» [5].

События современной истории – это геополитическая революция, значение которой невозможно переоценить. Россия сегодня предлагает всему миру сценарий глобализации, альтернативной по отношению к «глобальной перезагрузке» и «капитализму катастроф». Этот сценарий должен стать новым этапом развития системы общественного воспитания, этапом преодоления кризиса гражданской идентичности россиян, этапом становления российского народа как политической нации, то есть исторической общности, вполне равной советскому народу по уровню гражданского развития, этапом всестороннего обновления и российской государственности, и российской системы общественного воспитания.

Комментарии

1. Такая характеристика, по мнению автора, вполне применима по отношению к г-ну Удальцову и откровенно провокационной деятельности так называемого «Левого фронта» в Российской Федерации. Какое позитивное определение дать политике социал-демократа г-на Шольца и возглавляемого им коалиционного «светофорного» правительства «красных-желтых-зеленых», то есть социал-демократов, «свободных демократов» - либералов и «зеленых» радикалов-экологов, братающихся с г-ном Зеленским, посылающих все новые партии летального оружия в помощь фашистскому режиму, потакающих всем его военным и гуманитарным преступлениям?

2. См.: проф. Ливри А. (Швейцария) Профессоры-големы в наших университетах и как с ними бороться. День ТВ. URL: https://my.mail.ru/mail/badmin_rd/video/_myvideo/35387.html. «Комиссары антибелой ненависти. Системный антибелый расизм или массовая ликвидация белых народов». URL: <https://denmagazin.ru/utm/1465>.

3. Советскую российскую цивилизацию А. А. Зиновьев назвал сверхобществом. О российской цивилизации говорит сегодня Президент Путин. По сути, СССР стал ранней гуманистической цивилизацией нового типа – без частной собственности на основные средства производства, без кризисов перепроизводства, без финансовых пирамид и биржевых спекулянтов, с высокоразвитой теоретической наукой, индустрией, первоклассным станкостроением и системно структурированной социальной практикой среднего и высшего образования, с высокоразвитой системой фондов общественного потребления, откуда шли невероятные по нынешним временам капиталовложения на фундаментальную и прикладную науку, бесплатное здравоохранение, бесплатное образование, культуру и художественное творчество кинематографии и театра. Страной, способной уничтожить гитлеризм как мировое зло и менее чем через 15 лет после этого, в результате «советского экономического чуда», выйти в ближний космос, стать экономически самодостаточной сверхдержавой, выстроить систему социальных достижений, льгот и гарантий, по инерции действующих даже до настоящего времени.

4. См.: Шваб, Клаус, Маллере, Тьерри. COVID-19: БОЛЬШОЙ СБРОС Великая перезагрузка. Всемирный экономический форум 2020. 91–93. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1638532403&tld=ru&lang=ru&name=covid-19-velikaya-perezagruzka>. Fcovid-19-velikaya-perezagruzka.pdf&lr. В том же социально деструктивном духе «культуры отмены» ценностей традиционного общества уже более 30 лет действует на

территориях бывшего СССР Фонд Дж. Сороса и аффилированные с ним некоммерческие общественные организации (НКО). Многие из них Рособназдор уже официально квалифицировал как агентов иностранного влияния (в т.ч. в прямых интересах разведслужб недружественных России государств).

5. Весьма показательна в этом смысле судьба даже первого ряда российских олигархов (не говоря уже про остальных), как выяснилось в ходе СВО, лишенных какого-бы то ни было веса и влияния на политические события, тем более что все эти политические банкроты еще раньше, как оказалось, лишены доступа к «наднациональным мировым структурам согласования и управления» (см.: оценка А. Фурсова [6]).

6. В буквальном переводе «провальные государства», банкроты, дискредитированные, дискриминируемые и криминализованные, живущие по краткосрочным кредитам, государства социального дефолта. Примеры – в Европе, Азии, Африке. Диапазон: от Сомали до Украины.

7. Н. Кляйн разделяет мнение многих авторитетных аналитиков (Миршаймер, Риттер, Фурсов, Кедми, Панарин и др.) о том, что в современном мире существует некое подобие «параллельного правительства», «глубинного государства» (Deep State), как уточняет А. Фурсов, «наднациональных центров или структур согласования и управления», состоящих из эмиссаров ТНК, комитетов ООН и международных финансовых корпораций, вовлеченных в «геополитическое проектирование» и военно-стратегическое планирование (М. Хоссудовский) [8]. Документ Civilian Surge от 2009 года, изданный Национальным университетом обороны США, основными объектами «комплексных операций» определил Сирию, Ирак, Ливию, Афганистан, Венесуэлу, Кубу, Украину. Отметим, однако, провалы таких сценариев для Респ. Беларусь (2020), Афганистана (2021), Казахстана (2022), Грузии (2023). См.: Civilian Surge. Key to Complex Operations. Washington. NDU Press, 2009. URL: <http://www.paruskg.info/2011/02/01/39123>. См. также: <http://www.civilianresponsecorps.gov/newsroom/169223.htm>.

8. См.: Кильмашкин Р. На Украине признались в подготовке операции по возвращению Крыма к 2023 году. Экс-глава ВДВ Украины (М. Забродский) признал, что Киев готовил операцию по возвращению Крыма к 2023 году // Комсомольская правда. 28 ноября 2022. URL: <https://www.kp.ru/online/news/5030402/>. Экс-глава ВДВ ВСУ М. Забродский_Киев готовил операцию по захвату Крыма к 2023 году – ГИПОРТ. На Украине готовили военную операцию по возвращению Крыма к 2023 году, пишет британское издание «The Economist». Журнал публикует высказывание экс-командующего ВДВ Украины Забродского, который заявляет, что «операция по возвращению Крыма не просто возможна — ее планировали к 2023 году». URL: <https://giport.ru/news/politics-news/the-economist-ukraina-gotovila-operacziyu-po-zahvatu-kryma-k-2023-godu>, Новости, Нижний Новгород, 28.11.2022.

9. См.: РИА_Новости_Запад открыл_второй фронт_против России – МК Журнал The Economist заявил об открытии «второго фронта» против Российской Федерации. При этом, как пишет обозреватель РИА «Новости» Владимир Корнилов, на сайте издания название соответствующей публикации было изменено на «Перо и меч» (The pen and the sword). «Редакция The Economist, всегда одержимая необходимостью бороться против российского государства, «вторым фронтом» называет нашу пятую колонну — маргинальных оппозиционеров, в основном сбежавших из своей страны», — считает Корнилов. Цитата: «Несмотря на волну русофобских настроений в Европе, старания тех, кто жил в России, говорил по-русски, но никогда себя русским не считал, не были вовремя оценены... Деятели либерального толка, на протяжении долгих лет добивавшиеся тотальных антироссийских санкций, спохватились, что «вместе с водой выплеснули и собственного ребенка», и теперь ищут способ исправления ситуации и возобновления информационной войны против президента, правительства, армии и патриотически настроенного большинства российского общества. 27.11.2022. URL: <https://www.mk.ru/politics/2022/11/28/ria-novosti-zapad-otkryl-vtoroy-front-protiv-rossii.html>.

10. Захар Прилепин. Молодежь пошла не та. Тра-та-та. URL: https://my.mail.ru/mail/petrov_av24/video/_myvideo/6727.html.

11. См.: История России. XX век. Эпоха сталинизма / под ред. проф. А. Б. Зубова. «История России»: разбор учебника А. Б. Зубова / Дмитрий Пучков и Егор Яковлев #гоблин #ДмитрийПучков #цифроваяистория. Егор Яковлев разбирает главы одиозного учебника «История России XX век. Эпоха Сталинизма» под редакцией Андрея Зубова. Видео актуально на канале Дмитрия Пучкова с июля 2017 года. В связи с ростом аудитории и сохранившейся актуальностью темы публикуется на «Цифровой истории» (2022) #цифроваяистория #ЕгорЯковлев #ДмитрийПучков #гоблин #зубов. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=drp8k9pTDTk>. А. Б. Зубов излагает историю в идеологии НТС – белоэмигрантского Народно-трудового союза, активно сотрудничавшего с Гиммлером и Розенбергом, «трудившегося» и на оккупированной территории СССР в 1941–1944 гг.

См.: Е. Н. Понасенков - российский публицист, основной специализацией которого является исторический ревизионизм, видеоблогер, актер массовых сцен в сериалах, автор монографий, претендующих на правду фактов.

См.: А. А. Кредер - Новейшая история зарубежных стран. 1914–1997: Учебник для 9 класса основной школы обложка книги. Кредер Александр. Центр гуманитарного образования: Всеобщая история. Александр Кредер - Новая история: Учебник для 8 класса основной школы. Ч. 2. 2-е изд., испр. и доп. обложка книги. Кредер Александр. Центр гуманитарного образования: Всеобщая история.

См.: Нравственным и научным антиподом учебников таких направлений может служить: Спицын Е. Ю. Полный курс истории России. Предлагаемый четырехтомный труд по истории России создавался более 15 лет и предназначен прежде всего учителям истории и преподавателям исторических факультетов. Представляет несомненный интерес для преподавателей, студентов и аспирантов гуманитарных вузов, старшеклассников и абитуриентов, а также для всех интересующихся прошлым нашего Отечества.

12. К чести, совести и достоинству российской гуманитарной интеллигенции следует, по мнению автора доклада, отметить выдающуюся в деле культурной борьбы с антиисторическими мифами роль министра культуры РФ В. Р. Мединского, обществоведов А. И. Фурсова, И. Н. Панарина, историков Р. И. Косолапова, К. Жукова, Е. Ю. Спицына, А. В. Исаева, Е. Яковлева, Е. Прудниковой, С. Минаева, писателя и публициста З. Прилепина, блогера и публициста Дм. Пучкова и др. талантливых и умных людей, действительно, представляющих собой и своим общественно-значимым творчеством бесспорных лидеров общественного мнения в российском обществе и, надеемся, и в российском образовании.

13. Цит. по источнику: Анна Касаткина. Противники России зря рассчитывают добиться разъединения страны, отметил президент. Путин: недоумки не понимают, что национальное многообразие России делает ее сильнее. 19.05.2023. ТК Звезда. URL: <https://tvzvezda.ru/news/2023519159-W3px3.html>.

Список литературы

1. *Аттали Ж.* Краткая история будущего. Мир в ближайшие 50 лет // A Brief History of the Future. СПб: Питер, 2014.
2. *Зиновьев А. А.* Русская трагедия (Гибель утопии) //Национальный интерес. М, 2002. 285 с.
3. *Ливри А.* Профессоры-големы в наших университетах и как с ними бороться. День ТВ. URL: https://my.mail.ru/mail/badmin_rd/video/_myvideo/35387.html. «Комиссары антибелой ненависти. Системный антибелый расизм или массовая ликвидация белых народов». URL: <https://denmagazin.ru/utm/1465> (дата обращения: 27.11.2020).
4. *Моисеев Н. Н.* Экология и образование. М.: ЮНИСАМ, 1996. 193 с. С. 89.

5. *Панарин И. Н.* Гибридная война и передел мира. М.: Горячая линия – Телеком, 2022. 274 с.
6. *Фурсов А. И.* Водораздел. Будущее, которое уже наступило. М.: Книжный мир, 2018.
7. *Шваб К., Маллере Т.* COVID-19: БОЛЬШОЙ СБРОС. Великая перезагрузка. Всемирный экономический форум 2020. URL: <https://clck.ru/34Wj2R> (дата обращения: 01.12.2021).
8. *Chossudovsky M.* Destroying a Country's Standard of Living: What Libya Had Achieved, What has been Destroyed // Global Research. September 20, 2011. URL: [http://globalresearch.ca/index.php?context=va&aid=26686\(2\)](http://globalresearch.ca/index.php?context=va&aid=26686(2)) <http://www.state.gov/s/crs/> (дата обращения: 27.11.2020).
9. *Klein N.* The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism. Доктрина шока. Становление капитализма катастроф. 2007. URL: <https://www.rulit.me/books/doktrina-shoka-read-170591-1.html> (дата обращения: 27.11.2020).
10. *Wherry A.* The 'Great Reset' reads like a globalist plot with some plot holes //CBC News, Canadian Broadcasting Corporation (November 27, 2020). URL: <https://www.cbc.ca/news/politics/great-reset-trudeau-poilievre-otoole-pandemic-covid-1.5817973> (дата обращения: 27.11.2020).

УДК 37.02

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОЖНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: СТАВКА НА СМЫСЛООБРАЗУЮЩУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Геннадий Николаевич Блинов,

эксперт,

центр развития профессионального образования

Красноярского края,

г. Красноярск, Россия

E-mail: blinovgn@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается смыслообразующая деятельность как основная характеристика цифровой трансформации образования в современном усложняющемся мире. В качестве системообразующего введен эстафетный принцип цифровой трансформации образования. Осуществлено полагание дельта-реальности, в которой за счет образовательной семиотической сети происходит институционализация смыслообразующей деятельности.

Ключевые слова: сложность, смыслообразующая деятельность, дельта-реальность, образовательная семиотическая сеть

Дельта-реальность цифровой трансформации образования в современном мире

Стремительно возрастающая энтропия окружающей нас действительности диктует необходимость в деятельности учения / обучения как своеобразной эстафеты определенных, зачастую спонтанно возникающих, ситуативных способов ее осуществления. Основу такого рода эстафеты составляют разнообразные цифровые сервисы, в совокупности представляющие собой своеобразную дельта-реальность как современную форму преадаптации. Конституирующим фактором дельта-реальности и преадаптации является то, что за счет цифровой трансформации образования обеспечивается точное содержательное соответствие (адекватность) в будущем «ставшей непредсказуемости» - тому, чего «быть не может, потому что быть не может никогда...». Разбор (понимание) того, как конкретно это происходит является важнейшим фактором стратегической востребованности цифровой трансформации образования в настоящем и в будущем.

Цифровая трансформация образования на основе культивирования смыслообразующей деятельности

Для цифровой трансформации образования в рамке дельта-реальности культивирование смыслообразующей деятельности (СОД) является определяющим новообразованием. Это связано с тем, что под влиянием так называемых NBIC- технологий (по первым буквам областей: N -нано; В -био; I -инфо; С -когно) в современном мире происходит стремительное усложнение способов профессиональной деятельности и жизнедеятельности в

целом. Для успешного существования в ситуации «тотального усложнения» мира важно понимать, что простые причинно-следственные связи и закономерности уже не работают. Здесь очень уместно, приведенное в работе «Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса» ироничное высказывание Нассим Николаса Талеба: «В сложном мире понятие «причина» подозрительно само по себе...» [3].

Основу СОД для усложняющихся способов профессиональной деятельности, жизнедеятельности составляет определенное интеллектуальное оперирование (познание) с соответствующими предметами. Знаковым образом такого рода интеллектуального оперирования является ризома, понятийно введенная в философию в 1976 г. Ж. Делёзом и П-Ф. Гваттари. Ключевой характеристикой феномена ризомы является то, что необходимая для обеспечения устойчивости любой деятельности стадия самоорганизации достигается разнообразными принципиально неструктурированными, нелинейными способами оперирования спонтанностью процесса самоорганизации при одновременном удержании его целостности [1].

Введенные представления о ризоме позволяют рассматривать дельта-реальность, в рамках которой происходит цифровая трансформация образования как фундаментальную альтернативу конечности и статичности. Дельта-реальность принципиально противостоит эволюционной процессуальности, основу которой составляет прогресс «от простого к сложному». Культурно-исторический отказ от прогрессорства значимо выразил выдающийся русский философ Н. А. Бердяев: «Идея прогресса безнравственна, поскольку лишает все предыдущие поколения самоценности, представляя их только ступенями к конечной цели, а неведомое поколение счастливых – вампирами, пирующими на могилах предков» [2].

Важнейшей практической составляющей дельта-реальности для цифровой трансформации образования является возможность совершения каждому учащемуся возвратно-поступательных учебных действий в зависимости от его самоопределения. Фактически, так понимаемая дельта-реальность цифровой трансформации образования представляет собой определенный вариант семиосферы или семиотической образовательной сети (семиотического континуума). [5]. Основное назначение семиотической образовательной сети заключается в коммуникативно-понимающем взаимодействии ее участников, результатом которого является генерирование и освоение различных смысловых конструкторов в становящихся контекстах [4].

Вместо выводов

Своеобразной «точкой акупунктуры» цифровой трансформации образования в стремительно усложняющемся мире становится смыслообразующая деятельность (СОД). Культивирование СОД происходит в рамках дельта-реальности, существование которой обеспечивается ризомой («блуждающее русло реки бытия») как ведущим способом выхода процесса учения/обучения на стадию самоорганизации. Образовательную семиотическую сеть необходимо рассматривать как открытую площадку по

актуализации и решению «преадаптационных задач» цифровой трансформации образования.

Список литературы

1. Делез Ж., Гваттари Ф. Ризома / Философия эпохи постмодернизма / сост., ред. А. Усмановой. Минск: Красико-принт, 1996.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы. Москва: Правда, 1999.
3. Талеб Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. Москва: Азбука-Аттикус, 2012.
4. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста // Лотман Ю. М. Избранные статьи: В 3 т. Т. I: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн: Александра, 1992. С. 129–132.
5. Лотман Ю. М., Пятигорский А. М. Текст и функция // III Летняя школа по вторичным моделирующим системам: Тезисы. Кяэрику, 10–20 мая 1968 / Отв. ред. Ю.М. Лотман. Тарту: ТГУ, 1968. С. 74–88.

УДК 304.4

**ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Ольга Анатольевна Бортнюк,**кандидат культурологии,
доцент кафедры сестринского дела
с курсом социальных дисциплин,ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный
медицинский университет»Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Хабаровск, Россия

E-mail: faustiana@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности гуманитарного обучения в современном российском образовательном пространстве. Сделан акцент на понимании текстов в режиме обучения онлайн. Автор полагает, что в современном образовательном пространстве уменьшается значение преподавателя и возрастает самостоятельность студента при работе с информацией; востребованы волевые качества студента, его способность к самодисциплине. Рассмотрена концепция интерпретации текста В. Дильтея, отмечено возобновление важности герменевтического подхода в гуманитарном образовании. Представлено философское осмысление изменений в современном образовании.

Ключевые слова: текст, «науки о духе», В. Дильтей, квиетив воли, герменевтический метод, интерпретация

Каждый человек ограничен эпохой проживания. Немецкий философ и историк культуры В. Дильтей, обосновывая свой подход к явлениям «духовно-исторической» жизни [9], формулирует свою основную философскую программу как «критику исторического разума» [6] и выделяет «науки о духе» с их методологией [8, с. 269]. Полемиически отталкиваясь от идеалистической метафизики и спекулятивной философии немецкого идеализма, а также от позитивизма как пути к научному обоснованию явлений жизни, В. Дильтей актуализирует свою теорию так: «Эти науки выросли в практике самой жизни, развились под влиянием требований специального образования, и система университетских факультетов, служащих обучению профессиям, является естественно развившейся формой их взаимосвязи» [7, с. 298]. Философ отмечает, что эволюция институционализации гуманитарного знания имела место и прежде, но «попытки выйти за пределы практики и открыть универсальное членение наук, имеющих предметом социально-историческую действительность, исходили от философии. Поскольку они были направлены на то, чтобы вывести систему наук из метафизических начал, их постигла судьба всякой метафизики» [7, с. 299].

Следует отметить, что основные аспекты современного гуманитарного образования, рассматриваемого новой инфоповесткой, сосредоточены на коммуникации «преподаватель – студент», основным параметром оценки которой является работа с информацией: ее представление, понимание, усвоение, переработка, подача, практическое применение. Таким образом, в основу коммуникации полагается Текст, и выстраивается взаимообратимая цепочка «преподаватель – текст – студент». Безусловно, в онлайн-формате обучения значение работы с текстом возрастает, потому как именно текст становится ядром гуманитарного образования в режиме онлайн. Важно учитывать и актуализацию такого аспекта, как «квиезив воли» – ситуацию отказа от желаний, потому как основной объем работы с текстом переводится в самостоятельный режим, и рядом со студентом нет «тела» преподавателя, но лишь его голос и изображение в компьютерном «окне». И потому необходимо волевое усилие как самодисциплина, способствующая разграничению «молодежных» желаний активной жизни и формирующая усидчивость, «кабинетный» образ жизни студента. В онлайн-образовании важны понимание и соединение информации, ее встраивание в мировоззренческую систему индивида. Процесс онлайн-образования является виртуально-трансцендентным и меняет отношение к тексту: сам текст располагается в свободном доступе, но требует интерпретации, истолкования материала и его смысла, что возвращает в педагогику герменевтический метод.

В. Дильтей выделяет среди принципов и методов «наук о духе» биографию, автобиографию, «жизненный опыт», интуицию, диалектику (развитие) жизни (в ее исторических формах). Учение о развитии ретроспективно, то есть связано с познанием относительности исторических форм жизни (представляет собой как бы взгляд «сверху», с высоты птичьего полета), что позволяет охватить весь земной шар как жизненный комплекс, где исчезают мелкие детали отдельных человеческих судеб и значение отдельных форм жизни. Особо выделяется герменевтический метод – понимание как постижение некоторой духовной целостности: «Это – решающее понятие наук о духе! Везде, где мы имеем дело с этими науками, мы имеем дело с целым, со связью» [6, с. 140]. Понимание есть проникновение в духовный мир автора текста и связано с реконструкцией его культурного контекста: «Все функции объединяются в понимании» [6, с. 141]. Методологической противоположностью пониманию в гуманитарных исследованиях у В. Дильтея выступает метод объяснения (описания) в естественнонаучной сфере.

В гуманитарной области однозначно важна историческая ретроспектива, потому как понимание культуры прошлых эпох оптимально возможно посредством метода интерпретации (герменевтики, как его обозначает философ): «Благодаря ретроспективному взгляду в прошлое, осуществляющемуся в воспоминании, мы постигаем связь прошлых звеньев жизни с помощью категории значимости воспоминания. Живя в настоящем, полном реальности, мы позитивно или негативно эмоционально оцениваем его» [6, с. 140]. Именно герменевтика у В. Дильтея – есть методологическая основа всего гуманитарного знания. Философ классифицирует понимание как

понимание собственного внутреннего мира (интроспекция, самонаблюдение) и понимание чужого мира (внешнего – через вживание, сопереживание, эмпатию – «это постижение, данное уже в задаче понимания, мы называем перенесением-себя-на-место-другого будь то человек или произведение» [6, с. 145]). Оба вида понимания характерны для психологии. Второй вариант – направленный вовне, в «мир», по сути, условие понимания культурно-исторической реальности, и наиболее яркой его формой является поэзия, поскольку именно она напрямую связана с переживаемым событием.

Противопоставляя «физику» и «лирику», важно отметить такие особенности научного мышления, как верифицированность знаний, которые можно проверить эмпирически, наличие точных формулировок и фактологичность естественнонаучной сферы. Но знание жизни, накапливаемое посредством личного опыта, точным проверкам не поддается и в формулы не облекается. Даже если мы предположим, что единица поведения человека – это его поступок, мы все же не сможем адекватно просчитать человеческую жизнь даже в коротком ее сегменте и абсолютно точно не облечем жизненный отрезок в цифру. Такое сравнение возможно лишь по аналогии, как у Николая Кузанского, то есть как символ. Но выстроить тождество между периодом жизни и «отрезком» невозможно. «Жизненный опыт», отмечает В. Дильтей, представляет собой событийные кластеры из столкновения наших инстинктов и чувств с внешним миром, составленным из социума и судьбы. «Реальные категории в науках о духе во всех случаях совершенно иные, чем в естественных науках. <...> Ни одна реальная категория не может притязать на одинаковое значение как в естествознании, так и в науках о духе. Всякая попытка переноса абстрактно выраженного в естествознании метода в науки о духе ведет к тому, что границы естественнонаучного мышления преступаются, что неприемлемо точно так же, как неприемлемо для естествознания перенесение отношений из сферы духа на природу, из чего исходила натурфилософия Шеллинга и Гегеля. В историческом мире нет естественнонаучной причинности, ибо причина в смысле этой естественнонаучной причинности включает в себя то, что она в соответствии с определенными законами необходимо вызывает определенные следствия. История же знает лишь отношения воздействия и страдания, действия и противодействия» [6, с. 137]. Изучение «наук о духе» философ начинает с теологии, в том числе в контексте немецкого идеализма (в особенности трудов Ф. Шлейермахера, писавшего о понимании текста из него самого, его внутренней логики – и без культурно-исторического контекста!). Примечательно, что В. Дильтей как раз будет учитывать контекст – и хронотоп, и политику, и сгустки талантливого / нравственного и пр. социума, наслаивающиеся на текст. Подобно И. Канту, для разработки и описания своих концепций В. Дильтей выбирает понятие «критика» и преобразует его в своем философском творчестве в «критику *исторического* разума», аргументируя это тем, что «теорию познания истории ... сам Кант не разработал» [6, с. 135].

Следует отметить, что идея В. Дильтея о самостоятельности предмета и методологии «наук о духе» в последующие годы была поддержана учеными

гуманитарного профиля. К примеру, в XX веке для исследований культуры применялись методы компаративистики (сравнительные), проводились кросс-культурные исследования, Тартусская школа (Ю. М. Лотман, А. М. Пятигорский, Вяч. Вс. Иванов, В. Н. Топоров, Б. А. Успенский) развивала семиотику как теорию свойств знаков и знаковых систем. За основу методологической практики также принимались синергетика, феноменология, герменевтика, деконструкция, дискурсивный анализ и др. [13].

Наиболее значимой предпосылкой к построению теории о «науках о духе» представляется герменевтическая теория толкования произведений искусства Ф. Шлейермахера, в целом состоящая из следующих положений [13]:

- искусство с «богатым содержанием» есть объект герменевтики;
- процесс толкования произведения искусства бесконечен, и так называемое «окончательное толкование» в целом невозможно, но вероятно приближение к нему;
- понимание возникает в результате герменевтического процесса, но не в его начале;
- понимание текста начинается с его непонимания (Фаустовский порыв).

По сути, Ф. Шлейермахер предлагает реставрацию первоначального текста с «соскабливанием» старых пластов творчества мастеров, улучшавших произведение автора и в итоге его искаживших: дойти до самой сути [14, с. 26–27]. У В. Дильтея присутствует отсылка к эпохе и всем тем мастерам, которые коллективно потрудились над произведением. То есть если мы применим герменевтический метод В. Дильтея, скажем, к музыкальному опусу, то необходимо будет учитывать не только обстоятельства написания произведения композитором, но и дирижерские интерпретации при его последующих исполнениях. Ф. Шлейермахер бы от них отказался и как бы «отрезал». Примечательно, что Г.-Г. Гадамер [4, с. 347] также солидарен с В. Дильтеем, полагая, что важнее не вживание в прошлое как возвращение назад, а прояснение истинных причин происходящего настоящего. В работе «О круге понимания» в книге «Актуальность прекрасного» [3, с. 303] философ размышляет о «движении понимания» по кругу – от целого к части и обратно, постепенно расширяя смысловые концентрические круги и включая в процесс рефлексии исследователя / исполнителя как интерпретирующего субъекта – так называемый «предрассудок».

В целом, герменевтическая терминология, оформлявшаяся постепенно, особенно у Г.-Г. Гадамера, была продолжением заложенных В. Дильтеем методологических основ исследования гуманитарных объектов (как правило, текстов, произведений искусства, культурных фактов, исторических событий). Безусловно, у В. Дильтея присутствуют идеи, которые потом будут названы Г.-Г. Гадамером «предрассудком», «предструктурой понимания» [4, с. 350] и др. Сама идея Я и Другого была заложена В. Дильтеем в разнице между пониманием своего внутреннего мира через самонаблюдение и пониманием чужого мира через эмпатию: «Понимание есть обретение вновь Я в Ты; дух обретает себя, восходя ко все более высоким ступеням связности; это

тождество (Selbigkeit) духа в Я, в Ты, в каждом субъекте сообщества, в каждой системе культуры, наконец, в цельности духа и всемирной истории делает возможным взаимовлияние различных действий в науках о духе» [6, с. 135]. Я и Другого соединяет диалог: Текст! Диалог по сути и есть пример движения в герменевтическом круге. Диалогические вопрос-ответные волны обеспечивают многоуровневость и полисемантическую текст, долженствующую быть приближенным к факту понимания максимально близко.

Герменевтические идеи разрабатывались позже в философско-психологическом ключе П. Рикером в работе «Конфликт интерпретаций» [11]. П. Рикер, считавший себя последователем В. Дильтея [2, с. 63], предлагает отличный от В. Дильтея «путь сочленения герменевтической проблематики с герменевтикой [...] на основе семантического выяснения понятия интерпретации» [11, с. 15] и вводит понятие семантического ядра герменевтики как общего элемента и для экзегезы (в теологии), и для психоанализа (в психологии). Семантическое ядро им понимается как некая конструкция много-смыслов, чтобы показывать, скрывая. Такое чтение между строк возможно только при саморефлексии, а герменевтика лишь открывает способ бытия: интерпретированное бытие. Семантический инструмент герменевтики – символ: «Всякая структура значения, где один смысл – прямой, первичный, буквальный, означает одновременно и другой смысл – косвенный, вторичный, инносказательный, который может быть понят лишь через первый» [11, с. 18]. У П. Рикера термины «символ» и «интерпретация» (как расшифровка) тождественны, т.к. интерпретация возможна лишь при наличии смысла.

Герменевтика в понимании П. Рикера также важна для жизни, как и в теории В. Дильтея. П. Рикер, хоть и считавший, что герменевтика именно у В. Дильтея становится философской проблемой, тем не менее, отвергал психологическое обоснование именно философии, но видел в развитии дильтеевского проекта исток феноменологической герменевтики как аналогию герменевтической редукции с более дальней перспективой понимания [2, с. 145–146]. У П. Рикера герменевтика преодолевает дистанцию между эпохами, сокращает маржу, хронологический разрыв, позволяя исследователю «остановить мгновение» прошлого, завести некую машину времени и отъехать назад. Из этого следует экзистенциальная зрелость индивида, который присвоил себе смысл «извне» и через этот смысл понял свое Я через Другого и объективировал жизнь духа [11, с. 25, 34]. Эта тема воспринята философом как обращение к миру, развернутому в произведении [2, с. 146]. В традиции П. Рикера существующий конфликт между пониманием и объяснением, разворачивающийся как дихотомия наук о природе и о духе, разрешим, так как понимание и объяснение – это две взаимосвязанные герменевтические процедуры [2, с. 165]. То есть необходимо диалектическое единство между двумя полюсами как компонентами сложного процесса интерпретации [2, с. 166].

Взгляды В. Дильтея также повлияли на герменевтику М. Хайдеггера, который предложил свой вариант историчности человека. Рассматриваемое философом понятие «сокрытости» как свойства сущего не может быть до конца

понято («раскрыто», расшифровано) через человеческое познание и, безусловно, не может быть ему тождественно. Сокрытости присуще постоянное противоборство с истиной, но не в смысле лжи, то есть сокрытость не отрицает истину, но предшествует ей [10, с. 370–382], как бы является ее «предтечей», провозвестником. В антропологическом плане сокрытость одного человека от другого ведет обычно к конфликту непонимания в диалоге. Соответственно, важно учитывать не только внутренний мир (психику, ментальность) каждого индивида, но и внешний социокультурный и исторический контекст. В связи с этим возможно заявить об историчности человека как его ограниченности эпохой проживания.

Следует также подчеркнуть перспективы развития идей В. Дильтея, в частности, при историческом осмыслении современного человека и при исследовании историко-антропологических типов людей разных культур. Т. Адорно отмечает, что вполне адекватно в творческих сферах соединение методов исследования из различных областей, и разрабатывает отдельную дисциплину «Социология музыки», апеллируя к В. Дильтею и его «наукам о духе», отмечая, что социальные аспекты музыки должны быть открыты по своему смыслу для опыта и для познания; именно технология В. Дильтея применительно к музыке более всего обнаруживает «связь музыки с духом исторических времен» [1, с. 170].

Жизнь есть и способ бытия человека, и культурно-историческая реальность: «Жизненный процесс состоит из компонентов, из переживаний, которые внутренне связаны друг с другом. Каждое отдельное переживание соотносено с Я, компонентом которого оно является; переживание структурно связано с другими компонентами. Во всем духовном мире мы находим связность, следовательно, связь – это категория, возникающая из жизни» [6, с. 136]. Именно сам человек и представляет собой историю, как если бы его фотографии и есть фотоальбом. Природа описывается как природный социум, т.е. в терминах гуманитарных наук (социологии, психологии). В то же время, мир природы и мир истории разделяется, потому как именно история и есть жизнь как способ бытия человека, и «истолкование завершается в интерпретации следов человеческого бытия, оставленных в сочинении» [6, с. 140]. Феномен жизни рассматривается двуаспектно: 1) взаимодействие живых существ – в природе; 2) взаимодействие личностей в «наборе» внешних условий – в социуме. Соответственно, понимание жизни также двулико и, в то же время, едино как синтез двух антиначал – встроенность мира людей в мир природы: «Духовная жизнь возникает на почве физического мира, она включена в эволюцию, будучи ее высшей ступенью на Земле. Условия, при которых она возникает, анализируют естествознание, раскрывающее законы, которые управляют физическими явлениями. Среди всех данных феноменально тел существует и человеческое тело, а с ним самым непосредственным образом связано переживание. Но с переживанием мы уже переходим из мира физических феноменов в царство духовной действительности. Это предмет наук о духе» [6, с. 136].

Таким образом, для современного гуманитарного образования характерны: возрастание роли текста и его понимания и интерпретации, постижение духовной целостности через понимание текста, самодисциплина студента (квиезив воли – умение отказаться от своих желаний ради образовательных целей), слияние досуга и работы, коммуникативные практики в разных режимах, диалогичность образовательного процесса.

Дистанционное обучение задало новые параметры образования: активное слушание. В период пандемии большая часть людей в мире не могли, как обычно, ходить, смотреть, осязать: они в большей степени читали и слушали, то есть воспринимали Текст. В. Дильтей определяет телос гуманитарного познания: постичь целостность и развитие (диалектику) индивидуальных проявлений жизни и их ценностный детерминизм. Важно понимать, что нет возможности абстрагироваться от факта сознательности человека, потому что, как позже напишет Ж.-П. Сартр, человек – это «прежде всего проект, который переживается субъективно, а не мох, не плесень и не цветная капуста» [12].

Список литературы

1. *Адорно Т.* Избранное: Социология музыки. Пер. с нем. Изд. 3-е. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 446 с.
2. *Вдовина И. С.* Поль Рикер: на «Елисейских полях» философии. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2019. 288 с.
3. *Гадамер Г.-Г.* Актуальность прекрасного. Пер. с нем. М. А. Журиной. М.: Прогресс, 1998. 336 с.
4. *Гадамер, Г.-Г.* Истина и метод. Основы философии герменевтики. Пер. с нем. В. В. Библихина. М.: Искусство, 1991. 704 с.
5. Герменевтика. Психология. История. Вильгельм Дильтей и современная философия. Антология. М: Три квадрата, 2002. 208 с. Доклады конференции «Вильгельм Дильтей и философская культура современности» (4-5 октября 2001, философский факультет РГГУ).
6. *Дильтей В.* Наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. № 4. 1988. С. 135–152.
7. *Дильтей В.* Введение в науки о духе (фрагменты) // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе. М., 1987.
8. *Дильтей В.* Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации / Академия исследований культуры; пер. с нем. М. И. Левина. М. Иерусалим: Университетская книга, Мосты культуры / Гешарим, 2000. (Книга света). Очерк 7. Функция антропологии в культуре XVI и XVII веков. 464 с.
9. Краткая философская энциклопедия / ред.-сост. Е. Ф. Губский, В. Г. Коралева, В. А. Лутченко. М.: Прогресс – Энциклопедия, 1994. 576 с.
10. *Кода Н. В.* Роль сокрытости в концепции истины М. Хайдеггера // Вестник РХГА. 2021. Т. 22, №1. С. 370–382.
11. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. Пер. с фр. И. Сергеевой. М.: Академия-центр, 1990. 414 с.
12. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм. Пер. с фр. М. Н. Грецкого. М.: Издательство иностранной литературы, 1953. 42 с.
13. *Чебанюк Т. А.* Методы изучения культуры: учебное пособие. СПб.: Наука, 2010. 350 с.
14. *Шлейермахер Ф.* Герменевтика. Пер. с нем. А. Л. Вольского. СПб.: Европейский дом, 2004. 242 с.

УДК 378.14

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Екатерина Вячеславовна Боякова,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории интеграции
искусств и культурологии имени Б.П. Юсова,
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»;
доцент кафедры естественно-научных дисциплин,
АНОВО «Московский международный университет»,
г. Москва, Россия
E-mail: ekaterinavb@inbox.ru

Аннотация. В статье раскрываются возможности изучения информационно-коммуникационных технологий в подготовке педагогов дошкольного образования. Показано, что содержание рабочих программ дисциплин вуза по овладению компетенциями в области ИКТ должно приближаться к будущей профессиональной деятельности обучающегося, трудовым функциям и действиям. Перечислены риски использования информационно-коммуникационных технологий педагогами дошкольного образования в профессиональной деятельности и риски в освоении ИКТ обучающимися вузов.

Ключевые слова: воспитатель, дошкольное образование, информационно-коммуникационные технологии, информационные технологии, компетенции, музыкальный руководитель, педагог, учебный план

Введение

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс на всех уровнях образования – насущная и динамичная проблема вследствие скорости развития и быстрой сменяемости самих технологий. Наличие информационной культуры, уверенное профессиональное пользование вычислительной и мультимедийной техникой, навыки работы с разными прикладными программами, умение настраивать их «под себя» и под решаемые задачи, ориентироваться в информационных продуктах разных производителей и быстро адаптироваться к работе с ними – требование времени не для представителей IT-профессий, а для рядовых педагогов обычной образовательной организации. Наличие хорошо сформированных ИКТ-компетенций снимает стрессогенные факторы в профессиональной деятельности, открывает дорогу методическому и педагогическому творчеству.

Требованием улучшения дошкольного образования и его неотъемлемой части – музыкального воспитания является использование информационно-

коммуникационных технологий. «...Условием совершенствования музыкального воспитания следует признать грамотное применение в обучении цифрового инструментария. И нужен он вовсе не для насыщения урока искусства информацией, что малоэффективно в плане познания художественных произведений. Главной педагогической ценностью данного инструментария является интерактивность – взаимодействие пользователя с компьютерной программой» [4, с. 22]. Цифровые технологии ведут к системным трансформациям всего образования, обеспечивая ему благоприятные изменения [3].

Основная часть

Зачем гуманитария, педагогу-дошкольнику, музыкальному руководителю осваивать информатику? Ответ лежит не в плоскости достигнутых умений, а в раскрытии возможностей. Педагогу дошкольного образования нет необходимости уметь программировать. В 99,99 % случаев за него это весьма успешно сделает специалист ИТ. Педагогу достаточно овладеть тем, что он будет использовать ежедневно или периодически для качественного выполнения должностных обязанностей. Но он должен быть осведомлен в возможностях информационных технологий, чтобы в случае необходимости продуктивно и грамотно взаимодействовать с профильными ИТ-специалистами, видеть перспективу использования ИКТ и при появлении запроса со стороны образовательного сообщества или собственной потребности к профессиональному самосовершенствованию быстро обучиться новым компетенциям.

Современные педагоги дошкольного образования, педагоги искусства осознают, что они работают с детьми, для которых цифровая среда – среда «естественного обитания» [2]. Педагоги с удовольствием пользуются ИКТ в пределах собственных умений, полученных в общеобразовательной школе (молодые педагоги), вузе, самостоятельно или на курсах повышения квалификации. С сожалением констатируем, что педагоги признают недостаточность достигнутой компетентности и хотели бы совершенствоваться.

Представления об идеале часто вступают в конфликт с реалиями. Перечислим *риски* освоения информационно-коммуникационных технологий и использования их в профессиональной деятельности педагогами в дошкольном образовании:

1. Трудности профессионального использования ИКТ, в первую очередь, связаны с отсутствием рабочего времени, отведенного на работу с информационными ресурсами и творческое создание информационной продукции.

2. Спорное качество общедоступного интернет-контента для педагогов.

3. Высокая стоимость курсов повышения квалификации по практическому очному освоению ИКТ экспертного уровня.

4. Низкий уровень качества содержания дистанционного дополнительного профессионального образования по ИКТ (за редким исключением).

5. Организационные трудности при совмещении профессиональной деятельности по основному месту работы (включая перенос рабочих дел в личное время педагога) и инициативного обучения ИКТ на очных курсах повышения квалификации.

Преодоление и предотвращение указанных рисков лежит вне плоскости влияния педагога.

Обязательное приобретение ИКТ-компетенций для осуществления педагогической деятельности начинается в профессиональном образовании. Оно базируется на навыках, полученных в школе, и колеблется между уровнем «как включить компьютер?» и уровнем уверенного пользования. Часто встречаются бытовые способы работы в офисных приложениях. Например, оформление отступа абзаца (первой строки) с помощью табуляции или пробелов, неумение расположить на экране рядом два документа, сохранить документ в нужную папку, настроить требуемое отображение начертания шрифта и кегля, оформить заголовки, пользоваться автозаполнением в табличном редакторе и т.д. Но самое главное, бывшим школьникам трудно ориентироваться в популярных офисных приложениях и самостоятельно находить нужные команды для выполнения требуемых действий.

Включение в учебный план дисциплин, обучающих информатике и информационным технологиям в профессиональной деятельности, – актуальная задача профессионального становления специалистов дошкольного образования. Наличие компетенций в области информационно-коммуникационных технологий включено в профессиональный стандарт. Вузы комплектуют учебные планы по обучению специалистов дошкольного образования дисциплинами ИКТ в разном объеме. Анализ учебных планов профилей подготовки специалистов дошкольного образования нескольких педагогических вузов показал, что в них присутствуют информационные технологии в различных сочетаниях: обязательные для изучения и по выбору. Направленность тематики варьируется между общими и частными вопросами: «ИКТ и математические методы обработки данных», «ИКТ и медиаинформационная грамотность», «Информационная безопасность», «Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Развитие цифровой среды в образовании», «Современные технологии онлайн-обучения», «Технологии цифрового образования» и другие. Это безусловное достижение.

Однако, количество совокупных зачетных единиц, отведенных в вузах на информационные технологии, сильно разнится. Разброс часов, отданных на контактную работу со студентами, лежит в пределах от 14 до 24 часов по одной дисциплине, что, на наш взгляд, недостаточно. Осознавая насыщенность образовательных программ, полагаем, что минимальный объем контактной работы не может быть менее 36 часов по дисциплине обязательной части профильного модуля. Дисциплины ИКТ по выбору указанного направления необходимо комплектовать модульно таким образом, чтобы выбор был между разными направлениями изучения информационных технологий, расширяя и углубляя компетенции.

Перечисленные программы затрагивают актуальное содержание ИКТ. Но видно, что они носят общий характер, не отражающий узкую специфику специальности. Отметим, что содержание рабочих программ необходимо максимально ориентировать на те трудовые функции и трудовые действия, которые характерны для той или иной должности, а не на направление подготовки в целом. На наш взгляд, содержание дисциплин важно приближать к основной профессиональной деятельности воспитателя, музыкального руководителя, педагога по иностранному языку или старшего воспитателя. Помимо общих для всех педагогов вопросов онлайн-обучения, цифровой среды, информационной безопасности важно вводить узконаправленные курсы. Так, будущим музыкальным руководителям необходимо глубокое освоение компетенций по обработке и редактированию звуковых и видеофайлов, обучение работе с аудио-, видео- и нотными редакторами. Общими для всех педагогов дошкольного образования являются навыки создания мультимедийных презентаций (включая интерактивные и анимированные); работа в графических редакторах.

Выпускник бакалавриата должен быть уверенным пользователем компьютера, работать профессионально, используя возможности офисных приложений и специализированных программ. Интересен имеющийся опыт работы по арт-информатике [5] и применению мультимедийных презентаций в работе музыкального руководителя [1], на тренингах по движению и пластике [6]. Работа воспитателя, музыкального руководителя, педагога дополнительного образования связана с постоянным созданием авторского методического обеспечения или адаптацией существующего. Не будем останавливаться на доказательствах данного утверждения. Скажем лишь, что при отсутствии такой деятельности, образовательный процесс становится монотонным, в первую очередь, для самого педагога, что чревато ранним профессиональным выгоранием. Умение пользоваться встроенными в операционные системы стандартными приложениями, самостоятельными компьютерными программами, приложениями и онлайн-сервисами облегчает процесс индивидуализации дошкольного образования, приближает аудио- и визуальные пособия к привычному для современного ребенка виду, создает художественно, музыкально, сенсорно и интеллектуально насыщенную развивающую визуальную, слуховую, игровую среду.

Педагогическое сообщество, начиная от органов законодательной и исполнительной власти и до педагогов-практиков, активно включено в создание и регулирование информационных технологий и информационных продуктов. Создаются ресурсы по ведению педагогической документации по планированию, формированию конспектов занятий и культурно-досуговых мероприятий, ведению отчетности и прочему.

Педагоги научились ловко пользоваться интернет-ресурсами с конспектами и сценариями для достижения целей демонстрации мастерства и получения квалификационной категории. Но они забывают об авторских правах, правильном оформлении ссылок на использованные ресурсы, что влечет множественное авторство одних и тех же материалов, проблемы

определения оригинальности при проверке на заимствования у истинных авторов материалов. Этот компонент работы с информационными ресурсами относится к содержательной части программ вузов по ИКТ.

Существуют объективные риски, препятствующие полномасштабному освоению информационно-коммуникационных технологий обучающимися:

1. Высокие финансовые затраты на оснащение и содержание специальных аудиторий вычислительной техникой, мультимедийным оборудованием и лицензионным программным обеспечением; на наем достаточного для ее обслуживания штата профильных специалистов.

2. Отсутствие необходимой техники и программного обеспечения у обучающихся для домашней самостоятельной работы по освоению учебных дисциплин.

3. Разный базовый уровень владения обучающимися информационно-коммуникационными технологиями, требующий предварительного «выравнивания».

4. Низкая мотивация к освоению ИКТ в результате недостаточности полученных компетенций на предыдущем уровне образования и расплывчатости представлений о получаемой профессии.

Выводы

Профессиональные образовательные программы подготовки педагогов для дошкольного образования предоставляют возможность получения и расширения компетенций в области информационно-коммуникационных технологий. Существуют объективные управленческо-организационные риски и субъективные, связанные с личной мотивацией педагогов.

Список литературы

1. *Боякова Е. В.* Использование мультимедийной презентации в музыкальной работе с дошкольниками // Современные формы и технологии художественного образования: теория и практика. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Заокский, 17–18 мая 2017 года / Гл. ред. Д. А. Фокин. Заокский: Частное образовательное учреждение высшего образования Заокский христианский гуманитарно-экономический институт, 2017. С. 10–14.
2. *Боякова Е. В.* Представления педагогов искусства о современных детях и преподавании предметов эстетического цикла // Педагогика искусства. 2012. № 2. С. 38–48.
3. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Системные трансформации в сфере образования в условиях внедрения цифровых технологий // Ценности и смыслы. 2020. № 5 (69). С. 6–27.
4. *Красильников И. М.* Недостатки отечественного массового музыкального воспитания и пути их преодоления // Музыка и электроника. 2021. № 4. С. 22.
5. *Нагаева И. А.* Арт-информатика: учеб. пособ. М.: Директ-медиа, 2022. 384 с.
6. *Ситников Ф. С., Боякова Е. В.* Самостоятельные творческие задания с использованием ИКТ на тренингах по пластической выразительности // Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Москва, 10 октября 2019 года / Редактор-составитель О. Д. Никитин. М.: ООО «Сам Полиграфист», 2019. С. 122–127.

УДК 37.02

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Надежда Анатольевна Гороховская,
старший преподаватель кафедры
информатики, вычислительной техники,
Бурятский институт инфокоммуникаций
СИБГУТИ (БИИК СИБГУТИ),
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия
E-mail: gor-nadin@yandex.ru

Аннотация. Целью статьи является привлечение внимания к проблеме формирования социальной компетентности у будущих ИТ-специалистов. В статье приведены основные навыки, необходимые выпускникам. Описан опыт использования методологии Agile и методики гибкого управления проектами Scrum во время учебной практики. Выявлены социальные навыки, которые наиболее часто используются во время командной разработки программного обеспечения.

Ключевые слова: социальная компетенция, ИТ-специалисты, методология Agile, методика гибкого управления проектами Scrum, спринт

Основной целью современной разработки программного обеспечения является выведение на рынок в максимально короткие сроки продукта, соответствующего требованиям заказчика [12]. Затраты на разработку и сопровождение могут быть сокращены за счет времени, затрачиваемого на коммуникациях на всех стадиях жизненного цикла программного обеспечения. В связи с этим возрастает актуальность формирования социальной компетентности у ИТ-специалистов [16].

Во время обучения студентов ИТ-специальностей развитию социальной компетентности уделяется недостаточное внимание. В то же время навыками хорошего ИТ-сотрудника является как владение техническими, так социальными компетенциями. Командная разработка проектов предполагает участие различных ИТ-специалистов, владеющих социально-коммуникативной компетентностью. Рассмотрим некоторые из них: аккаунт-менеджер взаимодействует с заказчиком (креативность, умение убеждать, умение работать в команде, адаптируемость, тайм-менеджмент); менеджер продукта (эмпатия, умение давать и получать обратную связь, умение продавать идеи); менеджер проекта (тайм-менеджмент, лидерство, стрессоустойчивость, управление рисками, эмпатия); менеджер по продажам (коммуникабельность, стрессоустойчивость, эмпатия); архитектор (умение работать в команде, эмпатия); бизнес аналитик и системный аналитик (коммуникативные навыки, управление командой, тайм-менеджмент); технический писатель (умение убеждать, коммуникативные навыки, эмпатия, тайм-менеджмент);

проектировщик (коммуникативные навыки, тайм-менеджмент); верстальщик (эмпатия, коммуникативные навыки); разработчик (умение работать в команде, мотивация на результат); тестировщик (работа в команде, ответственность, самодисциплина); тимлид (коммуникативные навыки, управление командой, разрешение конфликтных ситуаций) [16].

В настоящее время в индустрии программного обеспечения активно используются методология Agile и методика гибкого управления проектами Scrum [3; 8]. Применение Agile позволяет базироваться на ключевых ценностях сотрудничества во время работы над IT проектом. Scrum является удобным средством управления проектами в ограниченный промежуток времени (спринт). Как Agile, так и Scrum предполагают активное взаимодействие в проекте заказчика и команды разработчиков. Scrum внедрен в международные IT-компании, медиакомпании и средства массовой информации [17].

Управление развитием проекта на основе Scrum [13; 15] включает следующие этапы спринта: заказчик определяет концепцию продукта; собирается команда; команда выбирает Scrum-мастера; создается список требований к проекту и их ранжирование по приоритету; определяются время и необходимые ресурсы для выполнения каждого требования заказчика; формируется бэклог (список требований); планируются задачи спринта и определяется время на их выполнение в человеко-часах; в процессе выполнения проекта выполнение задач визуализируется на Канбан-доске; на протяжении всего спринта проводятся ежедневные 15 минутные встречи; по завершению спринта демонстрируется готовый проект; проводится ретроспективное собрание для обсуждения итогов спринта, эффективности командного взаимодействия; вносятся изменения в список требований к проекту.

Использованию Agile и Scrum в образовании посвящены работы по: организации работы творческой группы педагогов дополнительного образования с применением технологии Scrum [1]; использованию информационных технологий в процессе обучения молодыми педагогами в период пандемии [2]; возможностям концепции Agile для поддержки профессионального самоопределения студентов-педагогов с использованием платформы Trello [4]; применению Scrum-подхода в образовании (методический аспект и способы применения) [6]; использованию Scrum-тетради как средства реализации личностно-ориентированного подхода в образовании [7]; по актуальным проблемам бизнес-образования [8]; по технологии Scrum-урока как средства реализации персонализированного подхода в начальном образовании [11].

Одним из примеров исследования внедрения Agile и Scrum является курс по глобальной программной инженерии, осуществленный пятью университетами Белоруссии при поддержке университетов Европейского Союза из Германии, Польши и Дании. Целями проекта являлось: обучение белорусских студентов методике Scrum, развитие у студентов социальных навыков, получение белорусскими преподавателями опыта проведения подобных курсов. Курс разрабатывался аналогично сценарию разработки программного обеспечения на аутсорсинге, где заказчики, Agile-тренеры и

основной преподавательский состав находились в Дании, а разработчиками являлись студенческие команды трех белорусских университетов, находящихся в разных городах. Курс длился тринадцать недель, проведены работы: организация по формированию групп и семинар по методике Scrum; выбор, планирование проекта, моделированию удаленной разработки программного обеспечения; пять спринтов, во время которых разрабатывались программные продукты; представление итоговых проектов, подведение итогов курса.

Выводы о навыках социального общения, приобретенных во время курса, делались на основании анализа учебных дневников обучающихся, интервью с заказчиками, Agile-тренерами, преподавателями. Курс позволил обучающимся приобрести следующие социальные навыки: межличностное взаимодействие, командной работа, управление временем, руководство командной деятельности, самомотивация, решение конфликтных ситуаций [14].

Нами также проведено исследование. Его целью являлось определение социальных навыков, которые позволяют развивать Agile и Scrum. Scrum-метод использован во время учебной практики, на проведение которой отводится 180 учебных часов. В рамках данного исследования принципы Agile адаптированы и внедрены в процесс формирования социальной компетентности студентов-программистов. Применительно к образовательному процессу мы уточнили принципы Agile: студенты показывают результаты выполненных заданий преподавателю как можно чаще; преподаватель создает условия, при которых у студентов повышается мотивация для работы над проектом; преподаватель предоставляет студентам возможность самостоятельно планировать процесс работы над проектом; поощряется живое общение для взаимодействия; основным показателем эффективности учебной деятельности является качество проекта; студенты должны поддерживать высокий темп работы над проектом; необходимо организовать системный анализ для повышения эффективности командного взаимодействия.

Каждый спринт был запланирован по 40 часов. Всего в рамках данной учебной практики было проведено четыре спринта. На первом занятии обучающиеся самостоятельно сформировали команды, состоящие из четырех человек, где участники команды должны обладать разными навыками.

Команды самостоятельно выбирали понятную и конкретную тему разрабатываемого проекта. Тема проекта должна была соответствовать материалу изучаемого модуля и интересам обучающихся.

Для организации сотрудничества нами были проанализированы электронные сервисы, поддерживающие принципы и ценности Agile: Scrum Time, JIRA, Kaiten, YouTrack, TargetProcess, Devprom ALM [10]. Данные сервисы позволяют устанавливать важные даты, которые необходимо учитывать в работе (управление вехами); организовывать работу по каждому спринту (управление спринтами); работать с бэклогом продукта: создавать, редактировать, сохранять (управление бэклогом); отслеживать выполнение проекта (оценка состояния продукта); оценивать трудоемкость задач, выполняемых каждым участником (оценка загруженности участников);

отслеживать выполнение спринта (диаграмма сгорания задач); просматривать затраченное время (управление временем).

Перечисленные электронные сервисы обеспечивают эффективное формирование навыков реально-виртуального общения участников команды.

Нами был выбран электронный сервис Devprom ALM, обладающий интуитивно понятным интерфейсом и большим функционалом, который применяется для организации командной работы в государственных учреждениях при предоставлении финансовых услуг, в авиастроении и разработке программного обеспечения, ИТ-консалтинге.

Сервис предоставляет техническую поддержку базы знаний: позволяет накапливать информацию по проектам, комментировать процесс совместной работы. Здесь используются фильтры для отбора информации, есть возможность управлять доступом, формировать отчеты и осуществлять аналитику эффективности разработки.

Контент данного сервиса включает в себя средства разработки программного обеспечения: управление версиями кода, отслеживание ошибок, обсуждение кода, просмотр ленты активности участников, депозитарий для хранения информации.

Кратко охарактеризуем экспериментальный учебный процесс. Сначала студенты выбирали скрам-мастера, который создавал новый проект в сервисе, приглашал других участников команды и преподавателя. Были определены роли: заказчик, скрам-мастер и разработчики. Роль заказчика выполнял преподаватель, который утверждал темы проектов. Команды разрабатывали документ «Правила сотрудничества»

Затем команда разрабатывала бэклог продукта в программе Devprom ALM. Бэклог представлял собой список всех задач (работ), которые должны быть выполнены в процессе разработки программного продукта. После разработки бэклога обучающиеся ранжировали задачи по важности и очередности, самостоятельно определяли задачи, которые необходимо выполнить в первом скрипте. Для каждой задачи спринта команда определяла, сколько по времени займет данная задача, что в последующем позволяет отслеживать объем выполненных задач. Команды самостоятельно распределяли задачи между собой.

«Планерки» проводились ежедневно, что позволило преподавателю отслеживать динамику работы над проектом и отвечать на вопросы по ходу выполнения задачи. Благодаря постоянной оперативной обратной связи преподаватель организовывал общие, командные или индивидуальные консультации.

Во время выполнения заданий по спринту команды использовали «доску задач» на сервисе Devprom ALM. Пример доски, разработанной, обучающимися, представлен на рисунке 1.

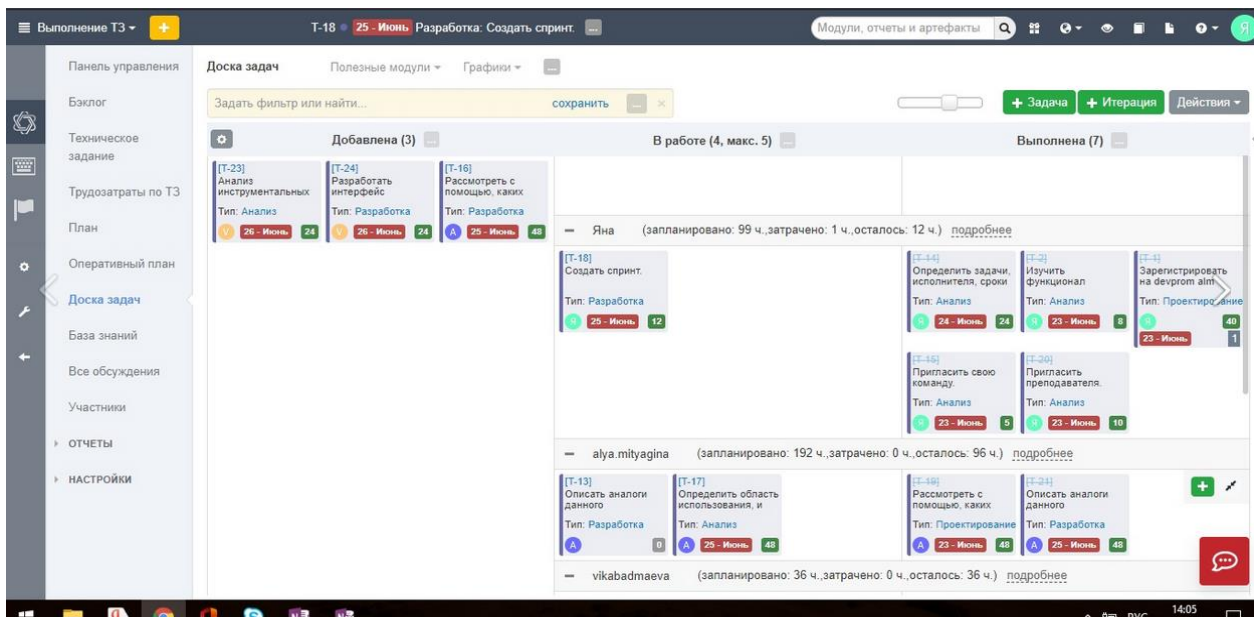


Рисунок 1. Devprom ALM. Доска задач

Доска состояла из трех столбцов, характеризующих статус задач: «Добавлена», «В работе», «Выполнена». Участники команды выбирали задачи, которые они будут выполнять на протяжении спринта. И в зависимости от состояния ее выполнения они размещали информацию в нужном столбце. Сервис позволил отслеживать проект по графику «сгорания» задач. Материалы для ведения и разработки проекта также размещались на сервисе Devprom ALM, что способствовало более быстрому обмену информацией в команде.

После проведения практики студентам было предложено пройти тест. Он состоял из перечисления основных социальных навыков, таких как: креативность, убеждение, работа в команде, адаптируемость, тайм-менеджмент; эмпатия, способность давать и получать обратную связь, продавать идеи; лидерство, стрессоустойчивость, коммуникабельность, управления командой, мотивации на результат; ответственность, самодисциплина; разрешение конфликтных ситуаций. Студентам необходимо было проставить баллы от 0 до 10, отражающие насколько часто данный навык используется при работе по методике гибкого управления проектами Scrum. Результаты обобщенных данных показали, что, по мнению студентов, наиболее эффективно применение Scrum во время учебной практики для формирования таких навыков, как: работа в команде, коммуникабельность, ответственность, адаптируемость, тайм-менеджмент, эмпатия, самодисциплина, мотивация на результат.

Использование Agile и Scrum во время учебной практики позволяет формировать некоторые из навыков социальной компетентности, но в то же время у студентов остаются неразвитыми знания по социальной компетентности. В связи с этим, считаем, что к формированию социальной компетентности у IT-специалистов надо подходить более системно. Это предполагает дальнейшие более глубокие исследования в области формирования социальной компетентности.

Список литературы

1. *Алексеева Л. В.* Организация работы творческой группы педагогов дополнительного образования с применением технологии scrum // Методист. 2022. № 7. С. 21–23.
2. *Бальчинова М. Г.* Использование информационных технологий в процессе обучения молодыми педагогами в период пандемии // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3.
3. *Боев А. Г., Воронин С. И.* Использование SCRUM-метода при реализации проекта по внедрению цифровой платформы промышленного предприятия // Организатор производства. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-scrum-metoda-pri-realizatsii-proekta-po-vnedreniyu-tsifrovoy-platformy-promyshlennogo-predpriyatiya> (дата обращения: 10.05.2023).
4. *Захарова И. Г., Белякова Е. Г.* Возможности концепции Agile для поддержки профессионального самоопределения студентов-педагогов с использованием платформы Trello // Вестн. Том. гос. ун-та. 2020. № 454.
5. *Кокшаров А. В.* Особенности ведения проектов по разработке по с использованием гибкой методологии разработки // Вестник магистратуры. 2015. № 11–1 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vedeniya-proektov-po-razrabotke-po-s-ispolzovaniem-gibkoy-metodologii-razrabotki> (дата обращения: 09.05.2023).
6. *Наконечная М.* Scrum-подход в образовании: методический аспект и способы применения // Образование и качество жизни. 2022. № 2. С. 89–95.
7. *Олиауска Д. А., Наумова Н. И.* Scrum-тетрадь как средство реализации личностно-ориентированного подхода в образовании // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей III Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Орехово-Зуево, 2022. С. 524–529.
8. *Пожарицкий Е. Д.* Актуальные проблемы бизнес-образования // Материалы XVII Международной научно-практической конференции / ответственный редактор В. В. Апанасович; Белгородский гос. университет, Университет бизнеса и менеджмента технологий, Ассоциация бизнес-образования. Минск, 2018. С. 181–184.
9. Роли в разработке ИТ-продукта. URL: <https://habr.com/ru/articles/695944/> (дата обращения: 05.05.2023).
10. *Сазерленд Дж.* Scrum. Революционный метод управления проектами. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 272 с.
11. *Тюпаева А. А., Олиауска Д. А., Букина Е. М., Семунина К. А.* Технология Scrum-урока как средство реализации персонализированного подхода в начальном образовании // RATIO ET NATURA. 2022. № 1.
12. *Умеренков Д. И.* Проблемы и способы улучшения гибкой методологии разработки SCRUM // E-Scio. 2022. № 4 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-sposoby-uluchsheniya-gibkoy-metodologii-razrabotki-scrum-1> (дата обращения: 10.05.2023).
13. *Уразбаев А.* Путеводитель по Scrum. URL: https://store.internetdevels.com/f/836dd937d3/urazbaev._kratkiy_obzor_metodologii_scrum.pdf (дата обращения 20.09.2022).
14. *Christensen E., Paasivaara M.* Learning Soft Skills through Distributed Software Development // Conference: ICSSP'22: Proceedings of the International Conference on Software and System Processes and International Conference on Global Software Engineering, 2022. DOI: 10.1145/3529320.3529331.
15. Scrum: how to manage scrum remote teams. URL: <https://www.atlassian.com/agile/scrum/distributed-scrum/> (дата обращения: 06.05.2023).
16. *Matturo G. Fontán C., Raschetti F.* Soft Skills in Scrum Teams. A survey of the most valued to have by Product Owners and Scrum Masters // 27th International Conference on Software Engineering and Knowledge Engineering. Pittsburgh, 2015. DOI: 10.18293/SEKE2015-026.
17. Startpack. URL: <https://startpack.ru/compare/targetprocess/devprom> (дата обращения: 12.09.2022).

УДК 37.02

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ**

Юрий Павлович Комаровский,

аспирант,

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,

г. Москва, Россия

E-mail: yukom70@mail.ru

Аннотация. Подготовка будущих офицеров в военных институтах к воспитательной деятельности с военнослужащими требует внесения изменений в существующий образовательный процесс на основании приоритета и роста влияния доминирующей личностно-ориентированной парадигмы в военном образовании, а также в связи с новыми требованиями, предъявляемыми к содержанию педагогической подготовки будущих офицеров как воспитателей военнослужащих. В статье раскрываются результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих офицеров к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, воспитательная деятельность, курсант военного института, будущий офицер, воспитание военнослужащих

Введение

Педагогическая подготовка будущих офицеров как воспитателей личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации в военных институтах является одной из актуальных и важных задач всего учебно-образовательного и воспитательного процессов. Педагогическая подготовка направлена на овладение будущими офицерами теоретическими знаниями, получение практических умений и навыков педагога-воспитателя, приобретение личного педагогического опыта для реализации эффективных методик воспитательной деятельности с военнослужащими.

Для решения задачи качественной педагогической подготовки будущих офицеров недостаточно плановых учебных занятий по военной педагогике и военной психологии. Исследования показывают, что дополнительная факультативная педагогическая подготовка будущих офицеров помогает сформировать необходимую готовность для реализации современных, эффективных педагогических подходов, методик, технологий в воспитательной деятельности с военнослужащими на основе существующих педагогических теорий воспитания.

Анализ проблем подготовки офицеров к воспитательной деятельности с военнослужащими мы видим в научных, историко-педагогических и

психологических исследованиях и работах военных педагогов и психологов: по проблемам воспитания военнослужащих (И. А. Алехин); по основным вопросам теории и практики воспитания военнослужащих (А. В. Барабанщиков, В. Н. Герасимов); по различным видам воспитания военнослужащих – по этическому воспитанию (В. И. Вдовюк), по профессиональному воспитанию (А. Н. Григорьев), по идейно-политическому воспитанию (В. П. Давыдов), по патриотическому воспитанию (А. С. Рыбинчук); по проблемам организации воспитательной деятельности и формированию готовности будущих офицеров к воспитательной деятельности (А. С. Калужный, Ю. А. Шмаков).

При наличии большого количества исследований различных педагогических подходов к воспитательной деятельности офицеров с военнослужащими нами отмечается небольшое количество научных исследований по теме подготовки будущих офицеров к реализации лично-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих [4; 5]. Поэтому недостаточное исследование темы, актуальность исследования выявленных проблем подготовки офицеров, теоретическая и практическая значимость подготовки будущих офицеров к воспитательной деятельности с военнослужащими с применением лично-ориентированного подхода обусловили продолжение научных исследований в этом направлении [4; 5].

Научной основой исследования стал анализ существующих лично-ориентированных концепций образования, идей и теорий воспитания личности, которые изложены в трудах отечественных и зарубежных ученых, педагогов, психологов (Е. В. Бондаревской, В. С. Ильина, Дж. Келли, В. В. Краевского, Д. А. Леонтьева, А. Маслоу, Г. Олпорт, В. А. Петровского, П. И. Пидкасистого, С. Л. Рубинштейн, В. В. Серикова, В. И. Слободчикова, В. А. Сухомлинского, Б. Д. Эльконина, А. В. Хуторского, И. С. Якиманской и др.) [2; 6; 7; 11; 14], посвященных содержанию и применению личного, лично-развивающего, лично-ориентированного, системно-деятельностного и других подходов в образовании [4; 5].

В настоящее время в теории образования, а тем более в практике обучения и воспитания существует множество пониманий и трактовок лично-ориентированного подхода к обучению и воспитанию [2; 6; 7; 11; 14].

В нашем исследовании, лично-ориентированный подход понимается с позиции научной школы В. В. Серикова и рассматривается как построение воспитателем особого рода воспитательного процесса, обладающего специфическими педагогическими воспитательными целями и задачами, содержанием, принципами, педагогическими технологиями, критериями контроля и эффективности. По В. В. Серикову, лично-ориентированный подход в воспитании должен быть ориентирован на развитие и саморазвитие личностных свойств и качеств каждого воспитуемого для развития у воспитуемого необходимых личностных качеств и личного опыта быть личностью [7; 8; 9; 10].

Предметом исследования подготовки будущих офицеров к применению лично-ориентированного подхода в своей будущей воспитательной

деятельности с военнослужащими в ходе проведения опытно-экспериментальной работы была модель дополнительной факультативной подготовки будущих офицеров к созданию целенаправленных специальных последовательных личностно-развивающих ситуаций или событий с участием военнослужащих, в которых у воспитуемого военнослужащего проявляется личностная позиция, формируются или развиваются необходимые личностные качества личности, появляется личностный опыт быть личностью.

Первоначальный анализ предмета исследования показал недостаточную педагогическую подготовку будущих офицеров к эффективной воспитательной деятельности с военнослужащими с применением личностно-ориентированного подхода.

Этот вывод был сделан на основании полученных результатов в опытно-экспериментальной работе [4; 5], которые показали наличие у исследуемых курсантов одинаково низкий или нулевой уровень готовности к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими; отсутствие педагогических умений и навыков по созданию учебных личностно-развивающих ситуаций; неумение прогнозировать и анализировать результаты применения личностно-ориентированных педагогических технологий и средств создания таких ситуаций; неумение создавать личностно-развивающие ситуации и проводить с военнослужащими личностно-развивающие занятия; отсутствие какого-либо педагогического опыта применения личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности.

Ход и результаты исследования

В ходе опытно-экспериментальной работы с курсантами военных институтов была апробирована модель дополнительной факультативной подготовки курсантов из экспериментальных групп с главной целью и задачами по формированию готовности и повышению уровня готовности будущих офицеров к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими.

Для этого у курсантов путем проведения лекционных и практических занятий (индивидуальных и коллективных бесед, семинаров, кейсов и др.) формировалось педагогическое личностно-ориентированное мышление, владение теоретическими знаниями и понятийно-категориальным аппаратом; нарабатывались навыки по проектированию, созданию и проведению личностно-развивающих учебных ситуаций, постановке и достижению воспитательных целей; выполнению педагогических и воспитательных задач по формированию и развитию требуемых качеств личности военнослужащих; формировались умения выявлять, изучать и анализировать личностные качества военнослужащих, личное состояние, проблемы, цели, мотивацию, сильные и слабые служебно-профессиональные и жизненно-личностные качества военнослужащих; обучали личностно-ориентированным способам взаимодействия с военнослужащими и технологиям педагогической поддержки военнослужащих; формировали личный педагогический опыт в воспитательной деятельности [4; 5].

Субъектами подготовки у будущих офицеров военных институтов к реализации лично-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими для накопления знаний, умений, навыков и личного педагогического и воспитательного опыта выступали профессорско-преподавательский состав военных кафедр военных институтов, офицеры-командиры и офицеры-воспитатели курсантских учебных подразделений, а также курсанты-сокурсники и курсанты старших курсов военных институтов.

Оценка, анализ и контроль сформированности уровня готовности курсантов военных институтов к реализации лично-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих осуществлялся нами в исследовании через специально разработанные для исследования критерии оценки [4; 5]: мотивационно-смысловой, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Мотивационно-смысловой критерий оценивал понимание курсантами уровня значимости реализации лично-ориентированного подхода в воспитательной деятельности, а также мотивацию и желание овладевать, творчески развивать, применять приемы и способы формирования необходимых личностных качеств военнослужащих;

Когнитивный критерий показывал уровень знаний теоретических основ лично-ориентированного подхода в воспитательной деятельности (владение основными понятиями и категориями, понимание сущности и специфики, знание критерий оценки, готовности и эффективности и др.);

Деятельностный критерий выражал наличие навыков и умений владеть способами диагностики уровня развития личностных качеств военнослужащих, в правильном применении технологий планирования, создания, управления, анализа и корректировки лично-развивающими ситуациями для формирования и развития необходимых личностных качеств военнослужащих такими педагогическими приемами как диалог, коллективные и индивидуальные беседы, педагогическая поддержка, создание эмоционально-памятного события, моделирование лично-развивающей ситуации и др.

Рефлексивный критерий показывал готовность (способность) каждого курсанта военных институтов к эмоционально-волевой саморегуляции, к рефлексии педагогической целесообразности применения лично-ориентированного подхода к своей воспитательной деятельности с военнослужащего, к мотивации и желанию принимать личность Другого военнослужащего как основную ценность в воспитательном процессе.

Для оценки готовности будущих офицеров к реализации идей, методик и технологий лично-ориентированного подхода в воспитательной деятельности в опытно-экспериментальной работе настоящего исследования применялись уровни (высокий, средний, низкий и нулевой), которые характеризовались различием значений вышеуказанных критерий.

Уровень Со-развития или высокий уровень готовности к реализации лично-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими проявился у 5 % курсантов из экспериментальных групп и ни у одного (0%) из курсантов в контрольной группе [4; 5].

Высокий уровень готовности выразился в наличии мотивации и принятии лично-ориентированного подхода в воспитательной деятельности как основного эффективного средства воспитания личностных качеств военнослужащих; в понимании и полном принятии идей, принципов лично-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих; во владении разнообразными приемами изучения личности военнослужащего, в создании и творческом применении лично-развивающих ситуаций; в личной потребности и желании совершенствовать свои собственные профессиональные, педагогические, воспитательные способности и личностные качества в процессе воспитания военнослужащих (потребность в «со-развитии») [4, 5].

Личностно-развивающий уровень или средний уровень развития к реализации лично-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими появился у 75 % курсантов из экспериментальных групп и ни у одного (0%) из курсантов в контрольной группе [4; 5].

Средний уровень готовности показал наличие личной мотивации и заинтересованности будущих офицеров к применению лично-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими как дополнительного эффективного средства воспитания военнослужащего; реальной способностью к реализации лично-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих, благодаря хорошему владению теоретическими основами и практическими педагогическими лично-развивающими технологиями воспитательного процесса; наличием навыков и умений создавать, применять контролировать, анализировать лично-развивающие ситуации для воспитания личностных качеств военнослужащих; возросшей потребностью курсантов в субъект-субъектных взаимоотношениях с подчиненными военнослужащими.

Осознающий уровень или низкий уровень готовности к реализации лично-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими после проведения дополнительной подготовки в ходе опытно-экспериментальной работы появился у 20 % курсантов из экспериментальных групп. В то же время и у 20 % курсантов из контрольных групп уровень готовности к реализации лично-ориентированного подхода поднялся с нулевого уровня до низкого уровня, что связано с общей педагогической подготовкой к воспитательной деятельности с военнослужащими [4; 5].

Низкий уровень готовности будущих офицеров отличается от более высоких уровней тем, что будущий офицер тоже осознает значимость личного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими как эффективного педагогического средства и инструмента воздействия на личность военнослужащего, но мало знаком с педагогическими лично-ориентированными технологиями в воспитании гражданских, нравственных, моральных и иных личностных качеств у военнослужащих; имеет общее представление о существовании лично-ориентированного подхода; слабо

владеет приемами создания личностно-развивающими ситуациями и установлением диалогического контакта, оказание педагогической поддержки.

Понижающийся уровень или нулевой уровень готовности наблюдался до проведения опытно-экспериментальной работы у подавляющего большинства курсантов из контрольных и экспериментальных групп. Для нулевого уровня готовности к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности характерно понимание важности и эффективности личностного подхода в воспитательной деятельности и владение общими знаниями в военной педагогике и военной психологии в рамках учебной программы подготовки. При этом у будущего офицера присутствуют отдельные умения и навыки воспитания; затруднение в изучении, анализе личностных качествах военнослужащего; неумение понимать личностное состояние Другого человека; слабые навыки диалогического общения с воспитуемыми военнослужащими и оказания педагогической поддержки [4; 5].

Настоящее исследование проводилось в несколько этапов. На первоначальном этапе настоящего исследования при проведении первичной диагностики уровня сформированной готовности курсантов военных институтов к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности был выявлен одинаковый нулевой уровень по нашей шкале оценивания, который показал отсутствие мотивации к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании; отсутствие знаний, умений, навыков, желания изучать личностные качества военнослужащих; непонимание механизмов формирования и развития личностных качеств военнослужащих; неумение создавать и контролировать личностно-развивающие ситуации и др.

Анализ выявленных проблем и состояния готовности будущих офицеров к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих с учетом теоретических основ личностно-развивающего образования была построена модель дополнительной факультативной подготовки будущих офицеров к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими, которая состояла из учебно-тренировочных блоков: теоретический блок, блок практической подготовки, блок воспитания личности, блок самовоспитания личностных качеств будущих офицеров [4; 5].

Основные идеи представленной модели дополнительной подготовки будущих офицеров:

- информирование о сущности личностно-ориентированного подхода в воспитании;
- пробуждение мотивации к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих;
- формирование готовности или повышение уровня готовности к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими;
- овладение умениями и навыками владения личностно-ориентированными педагогическими технологиями;

- формирование личного опыта реализации личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих.

В ходе проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы были созданы восемь групп (четыре экспериментальные группы – ЭГ и четыре контрольные группы – КГ) курсантов из военных институтов (по 50 курсантов в каждой из групп), в которых по одинаковой методике с использованием разработанных тестовых анкет была проведена первичная диагностика уровня готовности курсантов к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими. Данные диагностики приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Показатели первичной диагностики уровня готовности курсантов из экспериментальных и контрольных групп к реализации личностно-ориентированного подхода к воспитательной деятельности с военнослужащими на начальном этапе опытно-экспериментальной работы

	Нулевой уровень		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Количество курсантов, в чел.	180	182	20	18	0	0	0	0
Количество курсантов, в %	90	91	10	9	0	0	0	0

На втором этапе проведения опытно-экспериментальной работы в четырех экспериментальных группах курсантов проводились факультативные занятия (индивидуальные и групповые беседы, лекции, семинары, практические занятия, тренинги, педагогические практики и стажировки) по усвоению идей личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими; по усвоению педагогических личностно-ориентированных технологий; по проверке различных педагогических средств достижения поставленных воспитательных целей; по наработке умений и навыков в моделировании и создании личностно-развивающих ситуаций для развития различных личностных качеств военнослужащих в различных видах и направлениях воспитания (патриотическом, гражданском, правовом, нравственном и др.). Одновременно с курсантами экспериментальных групп проводились учебно-воспитательные мероприятия, направленные на формирования умений и навыков создания личностно-развивающие ситуаций и развития личностных качеств курсантов, а также организовывался и проводились педагогический тренинг и педагогические стажировки для формирования у курсантов личностно-ориентированного педагогического мышления, рефлексии к воспитательной деятельности.

На заключительном третьем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена контрольная диагностика сформированной готовности будущих офицеров к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими, которая показала наличие различных показателей уровня сформированной готовности в экспериментальных и контрольных группах курсантов военных институтов.

Полученные результаты уровней сформированной готовности курсантов из экспериментальных групп сравнивались с результатами диагностики уровней сформированной готовности у будущих офицеров из контрольных групп, обучение и воспитание которых проводилось в обычном режиме педагогической подготовки курсантов, согласно учебным программам военных институтов. Результаты контрольной диагностики уровней сформированной готовности курсантов представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Показатели контрольной диагностики уровня готовности курсантов из экспериментальных и контрольных групп к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими на заключительном этапе проведения опытно-экспериментальной работы

	Нулевой уровень		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Количество курсантов, в чел.	160	0	40	40	0	150	0	10
Количество курсантов, в %	80	0	20	20	0	75	0	5

Выводы исследования

Проведенная опытно-экспериментальная работа в рамках настоящего исследования готовности будущих офицеров к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих показала, что все курсанты из состава контрольных групп к моменту окончания военных институтов имеют довольно низкий или нулевой уровень готовности, в то время как большинство курсантов из состава экспериментальных групп повысило свой уровень готовности к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими за время обучения в военных институтах благодаря проведенной с ними дополнительной факультативной педагогической подготовки.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что дополнительная педагогическая подготовка, педагогического тренинга, педагогические практики и стажировки будущих офицеров повысили количество будущих офицеров со сформированными высоким, средним и

низким уровнями готовности к применению личностно-ориентированного подхода в своей будущей воспитательной деятельности с военнослужащими. Также заметно снизилось количество курсантов в экспериментальных группах, у которых был низкий уровень готовности к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих, а также существует существенное снижение количества курсантов в экспериментальных группах (показатели уменьшились с 91 % до 0 %) с нулевым уровнем готовности к применению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих [4; 5].

Однако к высокому уровню готовности к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности относится небольшое количество наблюдаемых нами курсантов военных институтов, что позволяет выдвинуть предположение о том, что этот высокий уровень может быть достигнут ими в ходе получения дальнейшей реальной практики воспитания военнослужащих.

Таким образом, примененный в экспериментальных группах педагогический тренинг курсантов и обучение личностно-ориентированному подходу в воспитании в ходе апробации модели дополнительной подготовки будущих офицеров в опытно-экспериментальной работе способствовали повышению уровня готовности будущих офицеров к применению личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими. Этот вывод подтверждается итоговыми результатами контрольной диагностики всех контрольных и экспериментальных групп курсантов.

Заключение

Результаты проведенного исследования показали, что в настоящее время в военных институтах отсутствует достаточная педагогическая подготовка будущих офицеров к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими, который помогает эффективно достигать воспитательные цели и решать воспитательные задачи для формирования и развития необходимых каждому военнослужащему личностных качеств и способностей.

Для формирования более высокого уровня подготовленности будущих офицеров к эффективной воспитательной деятельности с военнослужащими в необходимо добавить в педагогическую подготовку курсантов теоретические знания о теориях личностно-ориентированного образования, ввести практические занятия по изучению личностно-ориентированного подхода в воспитании военнослужащих и по созданию личностно-развивающих ситуаций.

Также необходимо уделить особое внимание проведению педагогического тренинга и педагогических практик для курсантов военных институтов во время прохождения ими педагогических стажировок в действующих воинских подразделениях для формирования у будущих офицеров личностно-ориентированного педагогического мышления и личной мотивации; для осознания каждым курсантом понимания важности и эффективности личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с

военнослужащими; для осмысления полученных теоретических знаний; для приобретения необходимых практических навыков и умений; для формирования личного педагогического стиля и практического опыта применения личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности с военнослужащими.

Список литературы

1. *Ажимов О. В.-А., Петрусевиц А. А.* Формирование готовности курсантов к воспитательной деятельности в воинских подразделениях // Психопедагогика в правоохр. органах. 2018. № 4(75). С. 37–41.
2. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. 351 с.
3. *Вдовюк В. И. Фильков С. М.* Основы воспитательной работы с личным составом Вооруженных Сил Российской Федерации: курс лекций. М.: МГИМО, 2003. 147 с.
4. *Комаровский Ю. П.* Педагогическая подготовка будущих офицеров к реализации ими личностно-ориентированного подхода к воспитанию военнослужащих // Образовательное пространство в информационную эпоху. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Под ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. М.: Институт стратегии и развития образования Российской академии образования, 2022. С. 227–237.
5. *Комаровский Ю. П.* Формирование готовности будущих офицеров к применению личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. №3 (84), Т.1. С. 179–193.
6. *Плигин А. А.* Личностно-ориентированное образование: История и практика. Монография. М.: КСП+, 2003. 432 с.
7. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
8. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография. М., Логос, 2012. 448 с.
9. *Сериков В. В.* Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 16–21.
10. *Сериков В. В.* Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. С. 104–119.
11. *Хуторской А. В.* Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. 63 с. (Серия «Новые стандарты»).
12. *Шмаков Ю. А.* Формирование педагогической готовности курсантов военных вузов к воспитательной работе в подразделении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 23 с.
13. *Юдина Е. Ю., Борисова Е. В.* Ситуационные технологии формирования общекультурных компетенций будущих офицеров // Вестник ТГТУ. Сер. Науки об обществе и гуманитарные науки. 2014. № 1. С. 43–46.
14. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное образование в современной школе. М.: ТУ «Сфера», 2007. 192 с.

УДК 372.878

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ АРАНЖИРОВКЕ МУЗЫКИ ДЛЯ КЛАВИШНОГО СИНТЕЗАТОРА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Игорь Михайлович Красильников,
доктор педагогических наук, доцент,
главный научный сотрудник,
профессор кафедры «Педагогика искусства»,
ФГБНУ «Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: imkras@yandex.ru

Аннотация. Клавишный синтезатор получил широкое распространение в музыкальном образовании во всем мире. Учебно-музыкальная деятельность на основе этого инструмента входит в сферу электронной музыки, и актуальным становится рассмотрение вопросов: каким образом соотносится обучение ученика по этому инструменту с накопленным в процессе развития электронной музыки творческим опытом? какое место занимает в рамках данной деятельности аранжировка музыки, и каково ее содержание?

Развитие электронной музыки в западных странах, в основном, связано с авангардистской эстетикой. Но такая установка далеко не в полной мере отвечает задачам музыкального обучения школьников. Гораздо более перспективным для данной деятельности видится опора на направление электронной музыки, утверждающее приоритет образно-содержательных задач (Э. Н. Артемьев).

Существуют разные точки зрения на методику преподавания электронных инструментов школьникам. Кто-то считает, что данные инструменты относятся к фортепианному искусству, и особой разницы между преподаванием синтезатора и фортепиано нет. Но более убедительной выглядит позиция тех, кто отмечает специфичность методики обучения на клавишном синтезаторе и связывает ее с необходимостью приобщения школьников не только к исполнительству, но и электронной аранжировке.

Содержание этой инновационной для музыкального обучения школьников практики охватывает корректировку композиционной формы, гармонизацию мелодии, построение фактуры и инструментовку. Каждый из этих компонентов аранжировки, в свою очередь, предполагает опору на специфические знания и творческие навыки, освоение которых представляет для школьников определенную трудность, но необходимо для их вовлечения в электронное музицирование.

Ключевые слова: школьники, клавишный синтезатор, аранжировка, гармония, фактура, инструментовка

Введение

Клавишный синтезатор, благодаря своей цифровой природе, получил широкое распространение в музыкальном образовании во всем мире [7]. И наша страна в этом плане не является исключением – обучение по его классу успешно развивается в отечественных учреждениях дополнительного образования на протяжении последних 22 лет.

Данная педагогическая деятельность относится к сфере электронной музыки, история которой берет свое начало в середине прошлого века. Возникают вопросы: каким образом соотносится музыкальная деятельность ученика в классе клавишного синтезатора с накопленным в процессе развития электронной музыки творческим опытом? Какое место занимает в данной деятельности аранжировка музыки, и каково ее содержание в условиях обучения школьников?

Ответ на последний вопрос, вытекающий из ответов на предыдущие, представляет особую значимость для успешного развития обучения по классу клавишного синтезатора в учреждениях дополнительного образования. Он и составляет цель исследования, результаты которого представлены в данной статье.

Обзор научной литературы по проблеме

Развитие электронной музыки изначально было связано с авангардистской эстетикой. Композиторы были настолько поражены яркостью и своеобразием электроакустического звукового материала (бесконечное расширение его тембровой палитры и возможность управления виртуальным пространством его развертывания), что главными задачами при создании музыки на его основе ставили подчеркнуть ее новизну. При этом в силу несовершенства электроакустических приборов электронная музыка развивалась на основе архаичной коммуникативной структуры: музыкант – слушатель, и ее продуктами являлись, главным образом, фонограммы.

Связанное с авангардистской эстетикой редуцирование функций искусства в первых образцах электронной музыки (в частности, снижение роли познавательной, ценностно-ориентирующей, воспитательной, компенсаторной и коммуникативной функций) и невозможность развивать ее в рамках современной трехзвенной коммуникативной структуры (с выделением фигур композитора и исполнителя) не позволило ей подняться до уровня музыкальной классики.

Альтернативу данного направления творческих поисков сформулировал композитор Э. Н. Артемьев: «Электронной музыке, мне кажется, пора выходить из стадии эксперимента, где часто решается красивая математическая модель или иная, связанная с технологией, а художественный результат совершенно не важен. Потеряно главное – эмоция... Для меня это самая сильная сторона музыки. Мы сами себя обедняем. Пора ставить другие задачи» [2, с. 3].

Данной позиции придерживались и другие видные советские и российские музыканты-электронщики [4], и, во многом, она служит основой для развития отечественной электронной музыки, в т.ч. связанной с музыкальным образованием, в наши дни [1; 5; 8; 12; 13; 14; 15; 16; 19]. Эта позиция позволяет

рассматривать электронную музыку как преемницу классической, повышает значимость трехзвенной коммуникативной структуры в развитии электронной музыки и, соответственно – роль аранжировки музыкальных произведений. В самом деле, если между классической и электронной музыкой не выставляются искусственные барьеры, то предметом второй становятся многие произведения первой. И яркость звучания этих произведений в новой электроакустической среде во многом обуславливается грамотностью их аранжировки.

Поскольку клавишный инструмент является новым средством обучения, существуют разные точки зрения на методику его преподавания. Некоторые авторы считают, что электромузыкальные инструменты относятся к фортепианному искусству, и особой разницы в преподавании синтезатора и фортепиано нет [10; 17; 18; 20; 21].

Другие авторы отмечают специфичность методики обучения на клавишном синтезаторе и связывают ее с необходимостью обращения не только к вопросам приобщения обучающихся к исполнительству, но и к электронной аранжировке [3; 9; 11]. И такая точка зрения представляется более убедительной.

Методология и методы исследования

Теория деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев).

Изучение научной литературы, анализ, синтез, опора на авторский опыт творческой и педагогической деятельности.

Результаты исследования, обсуждение

Необходимость приобщения учеников к аранжировке музыкальных произведений связано со спецификой звукового материала цифрового инструмента, который по многим художественным показателям значительно превосходит возможности механических инструментов, а также с особенностями работы с этим материалом. И чтобы получить красочное объемное звучание музыкального произведения на цифровом инструменте, необходимо уточнить текст этого произведения по ряду параметров, которые недоступны на традиционных инструментах.

Работа над электронной аранжировкой охватывает выстраивание композиционной формы, гармонии, фактуры и инструментовки [6]. Рассмотрим каждую из этих составляющих. (В электронную аранжировку музыки также входит работа над звукорежиссерскими параметрами композиции и синтезом звука. Однако эти ее составляющие осваиваются учениками, ориентированными на профессиональную музыкальную деятельность, и в данной статье не рассматриваются).

Композиционная форма в процессе выполнения аранжировки не создается с нуля – она, основываясь на исходном музыкальном материале, «доводится» в соответствии с особенностями клавишного синтезатора и уровнем овладения навыками игры на нем учениками разных классов. Понятно, что если оригинал предназначен для исполнения детьми произведения отличается большим объемом и технической сложностью, его придется сократить, а фактуру – упростить. И напротив – если это краткая народная мелодия, то ее следует

представить в виде варьированных повторов, и, возможно, придется присочинить связки между ними.

Музыкальные переложения имеют разную степень близости к оригиналу. Если таковой относится к классике, то надо стремиться к максимально точному следованию его тексту. Если это народное или эстрадное сочинение, то можно позволить себе некоторые «вольности». Особенно – если речь идет о народной мелодии, которая при своем скромном объеме может составить основу крупного композиционного построения.

Композиционная форма во многом предопределяет построение гармонии будущей аранжировки (тональный план, расположение отклонений, модуляций и каденций); построение фактуры (в т.ч. смена ее рисунка), инструментовки (выбор и смена тембровой окраски голосов) и даже особенности ее исполнительской интерпретации (изменения темпа, динамики, артикуляции, фразировки). И ее можно рассматривать в качестве фундамента будущей аранжировки.

После составления проекта композиционной формы следует переходить к гармонизации мелодии. Необходимость ее выполнения возникает в связи с обращением к автоаккомпанементу синтезатора – ценной функции этого цифрового инструмента, которая позволяет при минимальных усилиях исполнителя симитировать звучание оркестра или ансамбля, исполняющего песенную, танцевальную или маршевую музыку.

Для выполнения гармонизации мелодии пользователю синтезатора необходимо освоить определенные знания по музыкальной теории: интервалы и аккорды, лад, тональность, тональные функции гармонии и др. Нужны представления о режимах извлечения аккордов на клавишном синтезаторе, связанных с их упрощенным и обычным взятием, а также – взятием по всей клавиатуре.

Выполнив гармонизацию мелодии, можно переходить к построению фактуры аранжировки. Необходимость ее доработки обусловлена значительным расширением звукового потенциала электронного инструмента в сравнении с механическими, для исполнения на которых, как правило, предназначен оригинал.

Для выполнения этой работы требуются знания, касающиеся музыкальной теории: музыкальный склад, музыкальная ткань, функции образующих фактуру голосов, тембро-фактурная функциональность, формообразующая функция фактуры и др. Также нужны представления о режимах игры на синтезаторе: Normal, Layer, Split, Layer + Split и их модификации, связанные с использованием партии ударной установки и автоаккомпанемента, что позволяет создавать те или иные образцы фактуры.

При обращении к автоаккомпанементу, для которого на клавиатуре синтезатора выделяется ее нижняя часть, мелодическую партию, как и в описанных выше случаях, можно исполнять с помощью четырех режимов: одним голосом (Normal), сдвоенными голосами (Layer, Dual) и с разделением свободной от автоаккомпанемента части клавиатуры еще на два мануала (Split и Layer (Dual) + Split).

Расширить фактурный потенциал клавишного синтезатора также можно за счет обращения к режимам автогармонизации (Auto Harmonize) и арпеджиатора (Arpeggiator), что способствует обогащению фактуры электронного звучания. Еще более богатой фактура становится при обращении к секвенсеру синтезатора, который позволяет создавать фонограммы, что также весьма актуально в работе с учениками.

Особое внимание при аранжировке музыки и ее исполнении на синтезаторе заслуживает автоаккомпанемент. Работа с ним строится на основе манипулирования с фактурными заготовками – паттернами (Pattern). При этом главной задачей становится достижение их гармоничного взаимодействия с мелодией – по стилю, метру, ритму, тембру и темпу.

Кроме корректировки композиционной формы, гармонизации мелодии и оформления фактуры электронной аранжировки ее важной задачей является инструментовка. Чтобы подойти к ее решению, надо произвести классификацию многообразного тембрового материала синтезатора (число его голосов зачастую превосходит тысячу). Здесь возможны два подхода: с ориентиром на акустические характеристики этого материала или – по его схожести со звучанием традиционных инструментов.

В первом случае следует заострить внимание на развертывание звука во времени, которое охватывает четыре фазы: атаку, первоначальное неполное затухание, задержку и конечное затухание. Особенности этих фаз придают звучанию инструмента резкость или мягкость, дление или кратковзвучие, быстрое или медленное затухание.

Другим компонентом акустического анализа электронных голосов является их светлотность. Можно выделить инструменты с низкой, средней и высокой формантами. Высокая форманта делает звучание инструмента более ярким, поэтому солирование – их главная роль. Инструменты с низкой формантой и тусклым колоритом, соответственно, больше годятся для подголосков и аккомпанирующих партий.

Второй подход к анализу тембров синтезатора связан со сходством многих из них со звучанием оркестровых инструментов. Правда, последние в силу живого интонирования воспринимаются более разнообразно, и любой оркестровый инструмент, по словам Н. А. Римского-Корсакова, способен «подстраиваться под настроение мелодии». И все же сложившиеся в классической музыке традиции применения этих инструментов могут послужить ценным ориентиром при обращении в инструментовке к их электронным «двойникам».

Электронная инструментовка позволяет структурировать тембр в трех координатах музыкального пространства: горизонтали, глубине и вертикали. Так, использование одного тембра объединит музыкальное построение в его горизонтально-временном развертывании, а его смена, напротив, подчеркнет контраст в развитии музыкальной мысли, связанный с переходом к новому разделу композиционной формы.

Точно также тембр способен соединять и разъединять звучание по его глубинной координате. Если надо подчеркнуть его единство, например, в

аккорде, следует применять однородные тембры. И, наоборот, для разделения фактурных пластов (скажем, мелодии и сопровождения) необходимо использовать контрастирующие тембры.

Для построения регистрового баланса следует использовать инструменты в «области их выразительной игры» (Н. А. Римский-Корсаков), охватывающей центральную часть их диапазона – без крайне высоких и низких звуков. И хотя виртуальные двойники далеко выходят за рамки диапазона их оркестровых оригиналов, нарушать это правило не стоит во избежание неестественности звучания.

Задачей сдваивания тембров может служить как обобщение однородных красочных эффектов, так и их дополнение. Скажем, микст схожих по звучанию колоколов и фортепиано подчеркнет колокольность последнего. А если соединить такие контрастные инструменты как ксилофон и хор, то можно как бы создать новый тембр, не прибегая к звуковому синтезу.

Заключение

Как видим, клавишный синтезатор, который сегодня широко присутствует в музыкальном быту и образовании, обладает огромным художественным потенциалом, и музыкальное творчество на его основе вписывается в концепцию электронной музыки.

Музыкальное обучение по классу клавишного синтезатора, наряду с исполнительскими задачами, включает задачу приобщения учеников к электронной аранжировке. И реализация художественного потенциала электронного инструмента в процессе ее создания позволяет сделать звучание весьма привлекательным, что важно для мотивирования школьников к музыкальным занятиям.

Но для получения такого звучания им надо овладеть охарактеризованными выше знаниями и творческими навыками, которые и составляют содержание обучения аранжировке музыки для клавишного синтезатора.

Список литературы

1. *Аманжол Б. Т., Фатьянова Е. А.* Этническая музыка в контексте современной электроники: тембры, фактура, композиция // Вопросы инструментоведения: исследовательская серия: статьи и материалы XII Международного инструментоведческого конгресса «Благодатовские чтения» (Санкт-Петербург, 21–23 октября 2019 г.) / Российский ин-т истории искусств; отв. ред. И.В. Мациевский. СПб., 2020. Вып. 12. С. 613–621.
2. *Артемьев Э.* Музыка – это канал связи со вселенной // Музыка и электроника. 2004. № 1. С. 2-3.
3. *Бакуменко М. Н.* Об инновационной методике обучения на электронных клавишных музыкальных инструментах. URL: https://ru.yamaha.com/ru/files/ocp/ru_ru/music_education/content/videoconference2015/Bakumenko.pdf (дата обращения: 31.05.2023).
4. *Варович В. И.* Неопубликованная электромузыка: очерк дочери. М.: «Спутник +», 2021. 459 с.
5. *Кибиткина Э. В., Фатьянова Е. А.* Моделирование транскрипции академической музыки с применением электронного звукового синтеза // PHILHARMONICA: International Music Journal. 2020. № 6. С. 87–97.

6. *Красильников И. М.* Концепция электронного музыкального творчества как вида учебно-художественной деятельности // Педагогика искусства. 2015. № 2. С. 239–256. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/krasilnikov_212-227.pdf (дата обращения: 25.05.2023).
7. *Красильников И. М.* Развитие музыкального образования в современном мире // Педагогика. 2010. № 10. С. 88–94.
8. *Медведев Н. А., Рутгерс Д. П.* Особенности обучения на цифровом фортепиано в условиях современной музыкальной среды. Практические советы и рекомендации. М., 2020. 64 с.
9. *Петрова Н. Н.* Исполнительство на цифровом баяне как социокультурный феномен в России: традиции и современность. Автореферат дис. ...кандидата искусствоведения: 24.00.01 / Петрова Наталья Николаевна [Место защиты: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена]. Санкт-Петербург, 2021. 32 с.
10. *Теряев О. В.* Клавишные электромузыкальные инструменты в современном фортепианном искусстве: автореферат дис. ...кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Теряев Олег Владимирович [Место защиты: Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова]. Санкт-Петербург, 2021. 21 с.
11. *Фатьянова Е. А.* Искусство исполнения на клавишном синтезаторе: современные тенденции и перспективы // Музыкально-компьютерные технологии: сб. статей (материалы X Всероссийского конкурса электроакустической музыки ДЕМО) / сост. И. Б. Горбунова, Л. П. Новикова. К. Б. Давлетова; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2020. Вып. 7: теория и практика исполнительского мастерства. С. 128–133.
12. *Фатьянова Е. А.* Клавишный синтезатор: транскрипция и исполнительская практика (на материале творчества Эдуарда Артемьева): специальность 17.00.02 – Музыкальное искусство: автореферат дис. ...кандидата искусствоведения / Фатьянова Елена Алексеевна [Место защиты: Российский институт истории искусств]. Санкт-Петербург, 2022. 33 с.
13. *Фатьянова Е. А.* Мистерия звука Эдуарда Артемьева // Музыкальная академия. 2020. № 2. С. 99–103.
14. *Фатьянова Е. А.* Клавишные ЭМИ на концертной сцене // Музыка и электроника. 2021. № 3. С. 1–4.
15. *Фатьянова Е. А.* Транскрипция для клавишного синтезатора на примере творчества Э. Артемьева, В. Мартынова, Ю. Богданова (пластинка «Метаморфозы») // PHILHARMONICA: International Music Journal. 2021. № 5. С. 41–55.
16. *Фатьянова Е. А.* Симулякры в электронной музыке: имитация акустических тембров // Проблемы музыкальной науки = Music Scholarship. – 2022. № 1. С.161–170.
17. *Benthin A.* Der neue Weg zum Keyboardspiel. Die Keyboardschule für alle einmanualigen Modelle mit Begleitautomatic und Rhythmusgerät, für den Einstieg ins Tastenspiel für Unterricht und Selbststudium. Band I – Yl. Schott – Mainz – London – Madrid – New York – Paris – Tokyo – Toronto. 1985. 465 s.
18. *Choksy L., Abramson R. M., Gillespie A. E., Woods D. Y. F.* Teaching Music in the Twenty-First Century. Prentice-Hall, Inc., New Jersey 2001, 342 p.
19. *Fatyanova E.* Multimedia technologies for the composer's synesthetic experience expression // Music and Synesthesia: Abstracts from a Conference in Vienna, scheduled for July 3–5, 2020 / Westfälische WilhelmsUniversität Münster, WWU und Landesbibliothek Münster; eds.: Jörg Jewanski, Sean A. Day, Saleh Siddiq, Michael Haverkamp, and Christoph Reuter. – 247 Dortmund: Verlag readbox unipress in der readbox publishing GmbH, 2020. P. 142–146. (Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster; Reihe XVIII; Band 14).
20. *Haines N.* Play the Electronic Keyboard. Cambridge University Press, 1996. Book 1. 46 p., Book 2. 40 p.
21. *Langhorst T.* Methode voor Keyboard. Deel 1 – 2. De Haske Musik Publishers Ltd. Copyright. 1992. 98 s.

УДК 37.02

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ФИЛОСОФЫ И ПЕДАГОГИ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. О ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Алла Валерьевна Лабыгина,
учитель истории, обществознания,
МБОУ Гимназия № 1,
соискатель,
г. Мытищи, Россия
E-mail: labygina.a@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена обзору идей патриотизма, гражданственности в России XIX–XX вв. Выделяются ключевые идеи по этому периоду.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, педагогическая идея, гражданственность, активность личности, патриотизм, философские идеи о патриотическом воспитании

Современное российское общество разрознено и нуждается в объединяющей идее. Такой идеей может и должен стать патриотизм. Молодежь благодаря современным технологиям и возможностям цифрового мира получает разнообразную информацию, не всегда воспитывающую патриота и гражданина Отечества. Задача всей воспитательной системы – уделять приоритетное внимание гражданско-патриотическому воспитанию учащихся, ведь это наше будущее. Для понимания целей воспитания патриотизма стоит обратиться к опыту педагогов и философов прошлого.

Воспитание патриотизма и гражданственности в обществе, в России обладают многовековыми традициями. В России патриотизм развивался от древних русичей и любви к малой родине до воспитания гражданской ответственности за судьбу Родины. Отличительной чертой является переплетение в патриотических чувствах и идеях народного и религиозного, что впоследствии, как отмечает О. Ю. Колпачева, дополняется идеями гражданственности.

До XIX века в России продолжает господствовать идея патриотического воспитания, основанная на идее служения Отечеству и наполненная сакральным, духовным смыслом. С XIX века в истории отечественной общественно-философской и педагогической мысли наметился определенный перелом. В этот период на фоне социально-экономических изменений происходят реформы в образовании и науке, складывается режим абсолютизма, меняется и разрастается чиновничий аппарат, развивается светское (гражданское) образование.

Н. М. Карамзин (1766–1826) писал: «У нас были академии, высшие училища, народные училища, умные министры, приятные светские люди,

герои, прекрасное войско, знаменитый флот не было хорошего воспитания, твердых правил и нравственности в гражданской жизни» [13, с. 44]. Н. М. Карамзин в своей статье «О любви к Отечеству и народной гордости» (1802) определяет патриотизм как «любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях» [1, с. 62].

На становление идей гражданско-патриотического воспитания молодежи сильно повлияли труды отечественных философов и педагогов эпохи Просвещения (предшествующей XIX веку): М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева. Словами М. Ломоносова «Всяческое беззаветное служение на благо и на силу Отечества должно быть мерилom жизненного смысла» [8, с. 42] можно определить основную мысль в развитии идеи патриотизма в постпетровский период развития России. Усиление интереса к теме патриотизма обусловлено возрастанием роли французской и немецкой культур в отечественном развитии, что вызывало отторжение у части русского общества.

Педагоги и мыслители этого периода рассматривали развитие личности через формирование в ней высоконравственных качеств – служение Отечеству и людям, обладание обязанностями как гражданина своего государства. М. В. Ломоносов актуализирует идею народности в патриотическом воспитании молодежи, которая затем сквозной линией проходит через всю историю развития идей о патриотическом и гражданско-патриотическом воспитании. Н. И. Новиков (1744-1818) в работе «О воспитании и наставлении детей» подчеркивал приоритет национальных основ русской культуры над культурой инородной, зарубежной, критиковал преклонение перед инородством и видел главный стимул развития личности гражданина в общественной деятельности.

А. Н. Радищев писал, что патриотизм, несомненно, влияет на «формирование человека с гражданским сознанием, высокими нравственными качествами, любящего свое Отечество» [10, с. 93]. Он подчеркивал единство нравственной личности и патриотичной: «истинный человек и сын отечества есть одно и то же...» [9, с. 66–67].

В XIX веке характерно наличие острых противоречий в русском обществе как в социально-экономическом, так и в политическом, культурном пространствах. Они были вызваны сопоставлением религиозных и светских укладов жизни, в общественной мысли начинает доминировать идея общественного долга и ответственности за судьбу страны и деятельность гражданина все более начинает оцениваться с позиции общественной полезности. Идеологов философско-педагогической мысли о гражданско-патриотическом воспитании этого периода можно классифицировать по нескольким направлениям: это государственники (декабристы, П. Я. Чаадаев); революционно-демократическое направление (Белинский, Добролюбов, Чернышевский); народно-просветительское (славянофилы, Блонский, Ушинский); религиозное (Соловьев, Бердяев, Гессен, Рачинский) и космисты (Одоевский, Соловьев, Флоренский).

Патриотизм, гражданственность личности акцентируется в идеологии декабристов, которые стремились распространить образование и грамотности среди всех слоев населения, подвергая критике современную им систему надзора за развитием науки, культуры и искусства в стране. Они открыто выступали за свободное народное образование, создание народных школ и их революционной настрой передался затем западникам. П. Я. Чаадаев (1794–1856), придерживаясь западнической линии, подчеркивал необходимость критического взгляда на Отечество и отмечал, что нет необходимости часто и без повода восхвалять его и критиковать все инородное: «нельзя любить свое Отечество с закрытыми глазами, с преклоненной головой, с запертыми устами, ... что человек может быть полезен своей стране только в том случае, если ясно видит ее...» [14, с. 152].

Родоначальники народно-просветительного направления в образовании, А. И. Герцен (1812–1870) и Н. П. Огарев (1813–1877) выступали за гражданское воспитание и просвещение народа. По мнению А. И. Герцена, необходимо пропагандировать народное образование, ибо сам народ – источник патриотизма: «у народа молодые поколения учатся уважению к труду, отвращению к праздности, бескорыстной любви к родине» [11, с. 673–686]. Народ, по Герцену и Огареву, является главным субъектом патриотизма, а образованный народ – источник возможностей для процветания Родины, пример настоящей любви к стране, ее прошлому и настоящему. На фоне выступлений за отмену крепостного права и за доступность просвещения – это были идеи за возможность создания условий для бескорыстного служения Родине.

С XIX века тема патриотизма в нашей стране (по примеру Запада) тесно увязывается с темой гражданственности личности и постепенно усиливается роль правовой составляющей в общественно-политической модели воспитания личности. Неотъемлемым признаком патриота определяется гражданственность, гражданская ответственность личности. Для нашей истории бескорыстное, беззаветное, сакральное служение Родине не согласуется с прозападным рационалистическим подходом, где приоритет отдается воспитанию гражданственности. В этот период ярко велись споры о сущности и содержании понятия «гражданственность», его соотношении с «патриотизмом» как духовным феноменом общественной жизни между западниками и славянофилами.

«Западники» и «славянофилы» появились в полемике о судьбах России 1840-х гг. Западники выступали за освобождение системы образования от цензуры и надзора правительства, давления самодержавия и, по сути, они продолжили линию декабристов в свободомыслии и освобождения личности от опеки царизма, но одновременно выступали за западный тип образования, в отличие от декабристов, которые были сторонниками национальной системы образования. Представители славянофилов отрицали западный путь развития России, ориентировались на самобытность русской нации и отличие от Запада, были приверженцами религиозной доктрины православия и считали, что

именно православие поможет России достичь высот в развитии культуры и образования, воспитать патриота.

Славянофилы формируют взгляд на патриотическое воспитание как на следование традициям и неизменности России, западники видят цель патриотического воспитания личности в преобразовании государства и обновлении общества по западному образцу. Итак, можно сказать, что патриотизм у славянофилов базировался на национализме и традиционализме, у западников он основывался на интернационализме и акцентирует правовую, политическую, общественную, трудовую этическую составляющие в гражданско-патриотическом воспитании.

Славянофилы в общественной мысли представлены идеями философов, которые развили мысль Н. И. Карамзина (В. И. Даль (1801-1872), братья К. С. и И. С. Аксаковы (1917-1860; 1823-1886), братья И. В. и П. В. Киреевские (1806-1856; 1808-1856), А. С. Хомяков (1804-1860), Ф. И. Тютчев (1803-1873)), а также общественными мыслителями и философами (Н. П. Блонский (1884-1941), Н. А. Бердяев (1874-1848), В. И. Водовозов (1825-1886), В. П. Вахтеров (1853-1924), К. Д. Ушинский (1824-1871)).

В. С. Соловьев (1853–1900) критиковал обе позиции, и его идеи объединения культур и сохранения культурной уникальности послужили толчком к формированию нового понимания патриотизма и гражданско-патриотического воспитания личности в отечественном споре. Эти идеи вписываются в новую для отечественной общественной мысли того времени кросс-культурную модель воспитания с усилением в ней этической, религиозной и национальной составляющих.

Понятиям «гражданин» и «гражданственность» уделяется внимание и представителями революционно-демократического направления (А. И. Герценом, В. Г. Белинским, Н. А. Добролюбовым, А. Н. Радищевым, Н. Г. Чернышевский). Гражданин у этих мыслителей – человек, готовый ради своей Отчизны и счастья своего народа отдать жизнь, гражданственность отождествлялась ими с борьбой против социальной несправедливости. Поэтому во взглядах этих мыслителей доминирует взгляд на воспитание гражданина как общественно-активной личности. И в этом состоит основное отличие западного подхода гражданственности от подхода отечественного – в выделении общественного начала, в то время как в западной традиции делается упор на индивидуализм.

Ряд русских классиков тесно связывали патриотическое воспитание и воспитание гражданина, гражданственности личности. В. Г. Белинский (1811–1848) отмечал, что «главной задачей воспитания патриота является развитие в детях чувства человеческого достоинства, гуманизма, чести, любви к труду, уважения к окружающим» [2, с. 451].

Постановка проблемы патриотизма как «личного в общественном» признается заслугой Н. Г. Чернышевского (1828-1889), который отмечал, что «историческое значение каждого русского человека измеряется его заслугами родине, его человеческое достоинство – силой его патриотизма» [15, с. 186], основное значение в процессе воспитания патриотизма писатель придавал

общественным наукам, в особенности – истории. Н. А. Добролюбов (1836–1861) говорил о создании «новой школы», которая позволяла бы готовить деятельных и активных личностей (граждан), нацеленных на оказание пользы обществу и Отечеству путем борьбы с несправедливостью и самодержавием [6]. Он подчеркивал, что самодержавие старается «держать народ в невежестве по принципу», что образование превратилось в «монополию» богатых и они не хотят дать это «оружие против себя тем, чьим трудом они до сих пор пользовались даром», чтобы не поднять их «прямо и безбоязненно на смертельную борьбу с застарелыми предрассудками...» [5, с. 76].

Н. В. Шелгунов (1824–1891) выделял основой воспитания подготовку активных и мыслящих граждан, формирование гражданственности как основы патриотизма. Д. И. Писарев (1840–1868) выдвинул тезис о необходимости защиты гражданских прав ребенка как личности, как будущего гражданина. Задачей воспитания он видел формирование общественно активных граждан. Продолжили рассуждения по теме гражданско-патриотического воспитания такие мыслители, как Н. А. Бердяев (1874–1848), С. И. Гессен (1887–1950), В. В. Зеньковский (1881–1962), Г. П. Федотов (1886–1951) и другие.

Н. А. Бердяев (1874–1848) писал: «Сам я горячо люблю Россию, хотя и «странную любовью», и верю в великую, универсалистическую миссию русского народа. Я не националист, но русский патриот» [3, с. 89–90]. «Любовь к родине, - утверждал Бердяев, - не нуждается в оценках, обоснованиях, она естественна, возникает вне зависимости от достижений России, не выносит торга и искусственности» [4]. А для патриотизма «характерно нечто более первичное и духовное...», так как «идея служения родине ближе к божественному служению, чем к политическому» [4, с. 492].

Национально-идейное воспитания патриота в философских трудах конца XIX века представлено Н. А. Бердяевым, С. Н. Булгаковым, Н. И. Кареевым, Л. П. Карсавиным, К. Н. Леонтьевым, В. В. Розановым, П. Б. Струве, Л. Н. Толстым и другими. Л. Н. Толстой (1828–1910) отмечал: «...патриотизм держится только в высших классах, которым он выгоден <...> и не усваивается народом» [12, с. 41]. Он призывал обратиться к народным массам, заняться просвещением низов, что в итоге окажет колоссальное влияние на воспитание патриота.

И. А. Ильин (1883–1954) в книге «Путь духовного обновления» обращает внимание на народность, как основу воспитания патриотизма. Обязательным он считает обучение родному языку, родной литературы, родной истории и географии. Обязательное условие хорошего воспитания и обучения — это подготовка народного учителя и в перспективе передача дела просвещения в руки народа и общества [7].

Ильин как будто смотрел в будущее, ведь часто сегодня исключение из курса русской литературы писателей-классиков и замена их иностранными; исключение периодов истории (особенно неудобных периодов, или неоднозначные оценки событий прошлого); замена западными кумирами своих героев на всех уровнях через СМИ (особенно с применением современных технологий, доступных молодому поколению) способствуют нигилизации и

уходу от реальности молодежи, нежеланию встать на защиту Родины, которую они не знают.

К концу XIX – началу XX вв. изменился образ гражданина в идеях ряда представителей общественно-философской мысли, акцентируется гражданская и политическая компоненты в общественно-политической модели воспитания. Но значительная часть общественников, как правило, социал-патриоты (Ф. Б. Гец (11876–1919, М. Н. Демьянов (1889–1954), Н. К. Крупская (1869–1939), А. А. Калиновский (1889–1956), В. М. Пуришкевич (1870–1920)) выступала против политизации школы, призывая больше внимания уделять просвещению как способу воспитания патриотизма и гражданственности.

В начале революционного века перемен вопросы воспитания патриотизма и гражданственности получают новое звучание. Но преемственность идей гражданско-патриотического воспитания школьников предстает в советской педагогике послереволюционного времени, все равно звучит. В период развития советского государства продолжает развиваться общественно-политическая модель воспитания личности, прежде всего, с акцентированием общественной, гражданской и трудовой составляющих через общественно-полезный труд и подчинение общественным нуждам в ущерб личным интересам.

Таким образом, особенно в современном цифровом мире особое место в развитии и распространении идей гражданско-патриотического воспитания занимают прогрессивные русские педагоги XIX – начала XX вв. Ведь это было время поиска национального идеала в образовании, осмысление и принятие основных категорий педагогической науки, формирование ценностно-смысловых приоритетов гражданско-патриотического воспитания. Сегодня наша страна снова делает выбор пути развития и от того, как будет воспитано молодое поколение, зависит будущее всех.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века / Под ред. П. А. Лебедева. М.: Педагогика, 1987. 543 с.
2. *Белинский В. Г.* Избранное: Сборник / сост. Е. Ю. Тихонова; Ин-т общественной мысли. М.: РОССПЭН, 2010. 711 с.
3. *Бердяев Н. А.* О нации // Русское зарубежье. Л., 1990. 453 с.
4. *Бердяев Н. А.* Падение священного русского царства: Публицистика 1914–1922 / Сост. В. В. Сапов. М.: Астрель, 2007. 356 с.
5. *Добролюбов Н. А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1986.
6. *Добролюбов Н. А.* Полное собрание сочинений. М.: Гослитиздат, 1936. 480 с.
7. *Ильин И. А.* Наши задачи // Собр. соч.: В 10 т. Т.2. Кн. 1. М., 1993. 675 с.
8. *Ломоносов М. В.* Для пользы общества. М., 1990. 444 с.
9. *Радищев А. Н.* Избранное. М.: Московский рабочий, 1976. 272 с.
10. *Радищев А. Н.* Беседа о том, что есть сын Отечества // Избр. филос. и обществ.-полит. произведения / Под ред. И. Я. Щипанова. М.: Полит. лит. 278 с.
11. *Свербеев Д.* Воспоминание об А. И. Герцене // Русский архив. – 1870. Изд. 2-е. М., 1871. С. 673–686.
12. *Толстой Л. Н.* Полн. собр. соч. М., 1956. Т. 39. 637 с.

13. Хрестоматия по истории школы и педагогики России / сост. и авт. введ. очерков С. Ф. Егоров. М., 1986. 389 с.
14. *Чаадаев П. Я.* Избранные сочинения и письма. М.: Правда, 1991. 556 с.
15. *Чернышевский Н. Г.* Полное собрание сочинений. М.: Художественная литература, 1939–1953. Т. 3. 561 с.

УДК 159.942.5:616-036.81–057.875(=161.3)

ОБРАЗ КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Наталья Геннадьевна Новак,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной и педагогической психологии,
Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь
E-mail: natalya_novak_80@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются представления о кризисном событии и его последствиях, отношение человека к данному событию рассматривается как фактор, во многом определяющий устойчивость и поведение человека в кризисной ситуации. Цель исследования – изучение образа кризисной ситуации глазами современных белорусских студентов. В качестве психодиагностического инструментария применялась оригинальная методика «Образ кризисной ситуации» (Н. Г. Новак). В результате распределению ответов респондентов с учетом полюса, набравшего наибольшее значение по шкалам, выявлен образ кризисного события, образ кризисного состояния, а также представления о возможных последствиях переживания кризисного события. В результате обработки результатов исследования было выявлено, что студенты характеризуют *кризисное событие* как внезапное, разрушающее, нежелательное, необычное, неожиданное, резкое, угрожающее, бесполезное, сверхнормативное, отнимает силы, человек ощущает чувство внутреннего напряжения, ощущение внутренней нестабильности, растерянность, отсутствие контроля над ситуацией, истощение адаптационных ресурсов, понимает, что нужно что-то предпринять, что нужно что-то делать (само не разрешится), но не знает, как именно нужно себя вести, испытывает потребность в поддержке, сам обращается за помощью, готов оказывать поддержку и помогать другим; выделяют следующие ключевые признаки *кризисного состояния*: робкий, злой, грустный, усталый, возбужденный, чувствительный, мрачный, огорчённый, раздосадованный, взволнованный, эмоционально нестабильный, чувство несправедливости, бессмысленность, непонимание происходящего, тревога, растерянность, ненависть, тихий, молчаливый, честный, благородный, зависимый, потерявшийся, умный, пассивный. Также определены *положительный* и *негативный* варианты последствий переживания кризисного события. Полученные в ходе описанных преобразований матрицы далее будут подвергнуты факторному анализу.

Ключевые слова: кризисное событие, кризисная ситуация, кризисная психология, переживание, совладание, семантический дифференциал

В современной психологии под «кризисным» понимается «эмоционально значимое событие или радикальное изменение статуса в персональной жизни»

[5, с. 174]. Согласно представленным в литературе данным, наиболее характерными признаками кризисного события являются «внезапность наступления; сверхнормативность для данного человека; возникновение внутриличностного, межличностного или межгруппового конфликта, требующего оперативного разрешения и отсутствия у человека опыта решения конфликта такого уровня; динамические, прогрессирующие изменения в ситуации, в условиях жизнедеятельности, в социальных ролях; усложнение процессов жизнедеятельности в связи с появлением неизвестных ранее и не имеющих аналогов в опыте человека неопределенных элементов жизнедеятельности; переход ситуации в фазу нестабильности, выход к пределам адаптационных ресурсов человека» [7, с. 11]. Кризисная ситуация – более широкое понятие, которое включает в себя кризисное событие, ставшее причиной жизненных затруднений, переживаемого кризисного состояния, непосредственно самого человека как субъекта ситуации и других ее участников, а также внешние обстоятельства сложившейся жизненной ситуации.

Цель исследования – изучение образа кризисной ситуации и ее последствий глазами современных студентов.

В исследовании принимали участие студенты 1–4 курсов, юноши и девушки возраста от 16 до 24 лет. По результатам проведенного исследования, из 369 опрошенных человек 224 человека (60,7%) имели опыт переживания кризисных событий в родительской семье (132 девушки и 92 юноши), а также у 145 человек (39,3%) в биографии такого рода кризисное событие отсутствовало (56 девушек и 89 юношей).

В качестве психодиагностического инструментария применялись методика «Образ кризисной ситуации» (Н. Г. Новак), предназначенная для оценки представлений человека о кризисном событии, о состоянии человека в кризисной ситуации и последствиях ее переживания [6]. Применение данной методики позволяет оценить, что в кризисной ситуации с человеком происходит в моменте, получить обширную содержательную картину представлений и эмоциональных откликов относительно переживаемых сложностей и затруднений, осознать возникшие ограничения, выделить прогнозируемые сложности и вероятные опасности (которые зачастую блокируют процесс конструктивного реагирования в ситуации).

Методика разработана в русле экспериментальной психосемантики, в рамках которой ключевым понятием является категория «семантическое пространство» - пространственно-координатная модель индивидуальной или групповой системы представлений по интересующему ученого проблемному полю. Описание схожего по цели исследования представлены, например, в работе российских ученых О. В. Александровой и И. Б. Дермановой «Семантический дифференциал жизненной ситуации» [2].

Семейный кризис является разновидностью кризисного события и отражает нарушение семейной системы. Огромный вклад в рассмотрение проблемы функционирования семьи и нарушения семейных отношений внесли различные открытия, исследования и методики таких личностей, как

швейцарский психоаналитик А. Миллер, английский психиатр Дж. Боулби, венгерский врач-психиатр М. Малер, американский психолог К. Роджерс, канадский психолог А. Бандура и многие другие.

Вскоре становится понятно, что данная тема весьма обширна и имеет огромное количество материалов для исследования. Вместе с этим возрастает актуальность. К изучению присоединяется огромное количество других ученых, появляется все больше и больше изученной информации и, как результат, все больше и больше новых теорий и концепций. В. Сатир пишет: «Семья – это единственная известная мне социальная группа, приспособившаяся к множеству сменяющих друг друга событий в таком небольшом жизненном пространстве и в течение такого короткого времени» [10, с. 56].

Исследованием семейных кризисов в психологии занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Первооснователями данного направления по праву стоит считать В. Сатир, Дж. Якобсона, Э. Йоманса, Дж. Хейли, Дж. Каплан, С. Кратохвила.

Среди современных авторов, занимающихся проблемой причин возникновения, особенностей протекания и переживания семейных кризисов, а также вопросам оказания психологической помощи семье к кризисной ситуации можно отметить Ю. Ю. Агапову, Е. В. Баранову, Е. П. Корнееву, В. В. Попова, С. П. Политову, В. А. Федотову и других.

В результате анкетирования респондентов были выявлены следующие кризисные события в семье (табл. 1).

Таблица 1

Распределение респондентов с учетом типа семейного кризиса*

События	Кол-во человек	%
Развод	85	23,8
Смерть одного из родителей	23	6,4
Смерть другого члена семьи (дедушки, бабушки, близкие родственники)	148	41,4
Родители лишены родительских прав	5	1,4
Физическое насилие со стороны членов семьи	35	9,8
Сексуальное насилие со стороны членов семьи	2	0,6
Измена одного из родителей	22	6,2
Повторный брак	37	10,4

Примечание: в некоторых случаях имело место сочетание нескольких кризисных событий.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что в опыте переживания респондентов наиболее часто встречается кризисное событие: «смерть другого

члена семьи» (41,4 %), «развод» (23,8 %) и «повторный брак» (10,4 %). Выделены кризисные события, которые встречаются меньше всего в выборке испытуемых: «сексуальное насилие со стороны членов семьи» (0,6 %) и «родители лишены родительских прав» (1,4 %).

«Образ кризисного события»

Согласно полученным ответам респондентов, можно отметить такое описание кризисного события, как внезапное, нежелательное, ощущение, что нужно что-то предпринять, резкое, растерянное, нежелательное, чувство внутренней нестабильности.

При сравнении ответов респондентов, переживших кризис родительской семьи, и респондентов, не имеющих такого рода опыта, незначительное расхождение отмечается в признаках: разрушающее, отнимает силы, необычное, неожиданное, чувство внутреннего напряжения, отсутствие контроля над ситуацией, непонимание, как себя вести и что делать. Значительное расхождение отмечается в двух характеристиках: пережившие кризис воспринимают кризисное событие как более угрожающее и сопровождающееся чувством истощения адаптационных ресурсов, а остальные отмечают, наоборот, безопасность и чувство полноты адаптационных ресурсов.

Интересно подчеркнуть тот факт, что респонденты в сравниваемых группах отмечают потребность в поддержке, но в то же время отмечают отказ от нее, а также желание помочь другим.

«Образ кризисного состояния»

Кризисное состояние – это состояние эмоциональной и умственной дезорганизации личности, возникающее в большинстве случаев как результат одновременного действия нескольких травмирующих факторов, однако в некоторых случаях оно может быть результатом разрушения, совершившейся длительное время. Субъективная тяжесть состояния человека часто связана с тем, что оно, как правило, наполнено очень интенсивными смешанными чувствами, среди которых могут быть подавленность, безысходность, бессмысленность, ярость, вина, обида и т. п., что переживается человеком как ощущение внутреннего хаоса, тупика и безнадежности.

Изучив результаты опрошенных студентов, можно сделать вывод о том, что большинство респондентов (64,5 %) абсолютно точно сходится в описании кризисного состояния. Это такие признаки, как чувство вины, стыд, робость, злость, возбужденность, чувствительность, огорчение, ненависть, взволнованность, трусость, эмоциональная нестабильность, податливость, непонимание происходящего, молчаливость, лживость, подлость, зависимость, потерянности, глупость и пассивность.

При сравнении ответов респондентов, переживших кризис родительской семьи, и респондентов, не имеющих такого рода опыта, незначительное расхождение отмечается в признаках: бессмысленность, мрачный, усталый, грустный, растерянность, тревога, подавленность и чувство несправедливости. Выявлено значительное расхождение в оценках по параметру «принятие-обида»: студенты с опытом переживания кризиса родительской семьи отмечают

«принятие», а студенты второй группы – «обиду», при этом отмечая крайние (максимальные) показатели ее выраженности.

«Последствия кризисного события»

В качестве наиболее выраженных последствий переживания кризисного события респонденты отмечают «потерю жизненного смысла», «изменения в себе», «возникновение внутриличностных конфликтов», «мысли, что жизнь несправедлива» и «чувство, что не справился, не преодолел». При этом для респондентов, переживших кризис, значимыми выступают параметры «воспоминания с болью» и «отношение к людям не изменилось», а те, кто с кризисом не встречался, отмечают параметр «вспоминает о событии без боли» и «отношение к людям изменилось».

Заключение

Современные студенты описывают *кризисное событие* как внезапное, разрушающее, нежелательное, необычное, неожиданное, резкое, угрожающее, бесполезное, сверхнормативное, отнимает силы, человек ощущает чувство внутреннего напряжения, ощущение внутренней нестабильности, растерянность, отсутствие контроля над ситуацией, истощение адаптационных ресурсов, понимает, что нужно что-то предпринять, что нужно что-то делать (само не разрешится), но не знает, как именно нужно себя вести, испытывает потребность в поддержке, сам обращается за помощью, готов оказывать поддержку и помогать другим.

Характерными признаками *кризисного состояния* являются следующие: робкий, злой, грустный, усталый, возбужденный, чувствительный, мрачный, огорченный, раздосадованный, взволнованный, эмоционально нестабильный, чувство несправедливости, бессмысленность, непонимание происходящего, тревога, растерянность, ненависть, тихий, молчаливый, честный, благородный, зависимый, потерявшийся, умный, пассивный; определены *положительный* и *негативный* варианты последствий переживания кризисного события.

Полученные в ходе описанных преобразований матрицы далее будут подвергнуты кластерному факторному анализу.

Список литературы

1. Агапова Ю. Ю., Дворникова И. Н. Причины и факторы семейных кризисов в молодых семьях // ВЕСТНИК НАУКИ. 2019. № 12 (21), Т. 2. С. 9–15.
2. Александрова О. В., Дерманова И. Б. Семантический дифференциал жизненной ситуации // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 127–145.
3. Баранова Е. В. Психологическая помощь семье, находящейся в кризисе // Теория и практика общественного развития. 2012. № 5. С. 110–113.
4. Корнеева Е. П. Психология семейного кризиса: подходы к семейному консультированию при ненормативных кризисах // Науч.-метод. электр. журнал «Концепт». 2019. № 3 С. 1–5.
5. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 512 с.
6. Новак Н. Г. Оценка образа кризисного события: описание метода исследования // Диалог. 2021. №6 (71). С. 49–51.

7. *Пергаменщик Л. А.* Кризисная психология. Минск: Выш. шк., 2004. 240 с.
8. *Политова С. П.* Кризисная ситуация как источник развития личности // Ученые записки Казанского Государственного университета. 2008. Том 150, кн. 3. С. 41–49.
9. *Попова В. В.* Кризис современной семьи с точки зрения права и психологии // Воронежский государственный университет. 2012. С. 94–98.
10. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью. Пер. с англ.: улучш. изд. М.: Педагогика-Пресс, 1992. 192 с.
11. *Федотова В. А.* Проблема понимания кризиса семьи. Социологические исследования Академии переподготовки работников искусства, культуры и туризма. 2003. С. 137–140.
12. *Шмелев А.* Семантический дифференциал в режиме онлайн как инструмент исследования семантико-перцептивных универсалий и личностно-смысловых установок // Психология субъективной семантики: истоки и развитие; под ред. И. Б. Ханиной и Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2012. С. 103–118.

УДК 37.01: 316.614

**ЭФФЕКТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА:
ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ**

Виктор Николаевич Пустовойтов,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры
социально-экономических и гуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского»,
г. Брянск, Россия
E-mail: vnpnov@gmail.com

Аннотация. На основе анализа характеристик информационного общества определено содержание ценностного аспекта эффективной социализации личности в современных условиях – баланс между потребностями общества цифровой эпохи и потребностями личности. Эффективная социализация личности рассматривается как процесс «сочетания приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества». Особую роль в обеспечении эффективной социализации современной молодежи призвано сыграть образовательное пространство; благодаря своим свойствам свободы, системности и др. оно способно поддерживать естественным образом баланс потребностей личности и потребностей общества цифровой эпохи. Показано, что и признаки приспособления личности к обществу и признаки обособления личности в обществе базируются на ценностном отношении человека к действительности. Ценностные отношения личности цифровой эпохи к окружающему миру могут быть условно разделены на две группы, образующие для человека синкретическое единство: ценностные доминанты личности, определяемые как факторы удовлетворения ее потребностей, а также принятые личностью сложившиеся в ходе многовекового историко-культурного развития нашей страны нормы оценки окружающей действительности, себя, своего места в мире. Отмечено, что традиционные духовно-нравственные ценности статичны в своей сущности. К специфичным ценностным доминантам человека информационного общества отнесены: ценности «живого» общения, кибертворчества и киберсвободы, информационной культуры, информационной безопасности, ценности знания и способов его получения, информации и методов ее обработки, ценности интеллектуального капитала. Принятие традиционных ценностей детьми и молодежью в информационном обществе выступает условием их эффективной социализации – позволяет молодому поколению раскрыть свой потенциал, самореализоваться; общество получает возможность быстрого приумножения человеческого капитала.

Ключевые слова: эффективная социализация молодежи, цифровая трансформация общества, информатизация общества, традиционные духовно-нравственные ценности

Введение. Постановка проблемы

Информатизация общества внесла коррективы во все аспекты жизни современного человека, в том числе затронула способы социализации личности, оказала влияние на ценностное отношение личности к действительности. Как следствие, представляется необходимым определить сущность ценностного аспекта социализации личности цифровой эпохи, обозначить влияние образовательного пространства на эффективную социализацию молодежи.

Методология и методы исследования

Методологическую базу исследования составили разработки проблем социализации, представленные в работах отечественных исследователей (И. С. Кон, Б. Д. Парыгин, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Д. Б. Эльконин, Г.М. Андреева, А. В. Мудрик и др.) и зарубежных ученых (Е. Н. Erikson, J. W. F. Piaget, G. H. Mead, K. J. Levine, C. A. Hoffner, J.R. Harris и др.), а также результаты научных исследований различных аспектов приобщения современной молодежи к духовно-нравственным ценностям, представленные в трудах В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко, В. В. Серикова, А. В. Бермуса и др.

Методы исследования: анализ источниковой базы по теме социализации и формирования духовно-нравственных ценностей, компаративистский анализ, классификация, обобщение.

Результаты исследования, их обсуждение

В научных теоретических и эмпирических исследованиях последних лет большое внимание уделяется влиянию информатизации и цифровой трансформации общества на социализацию современного человека. Это закономерно: анализ отечественных и зарубежных научных разработок позволяет обобщить основные характеристики данного влияния. Исследователями, в частности, отмечают:

- рост неопределенности в развитии общества в будущем вследствие быстрого развития технологий, трансформации личностных и общественных отношений;
- смещение ценностей с человека на ИК-технологии и технику; ориентация на широкое использование ИК-технологий во всех сферах жизни человека [9, с. 29];
- сворачивание и трансформация «живого», непосредственного общения – стремительное развитие межличностной коммуникации в социальных сетях привело к использованию цифровых технологий как современного средства «вхождения личности в культуру» и, одновременно, к изоляции человека виртуальными сообществами, его отчуждению от реального общества и культуры, в которых он живет;

– необходимость экономии эмоциональных ресурсов, «включение защиты человеком от эмоционального, физического и интеллектуального истощения» [9], вследствие огромного потока информации;

– нарастание проблем «прозрачности» личной жизни, появление новых форм и видов преступлений – киберпреступлений, и, соответственно, боязнь граждан за конфиденциальность личной информации [22] и собственную безопасность;

– влияние средствами ИК-технологий на сознание личности, ограничение свободы – нахождение значительное время личности (особенно молодежи) в виртуальной среде используется для активного влияния на ее сознание, сети часто выступают «в качестве инструмента политического влияния» [19], средством наблюдения и надзора за личностью (например, «система социальных кредитов» [17; 23]);

– нарастание опасений влияния технологий искусственного интеллекта на общество и личность [20; 21].

Таким образом, де-факто в настоящее время видоизменен сам процесс становления и социализации личности – отмечается: «превращение человека в виртуальную личность, не зависящую от физического времени и пространства» [19], «размытие устоявшихся авторитетов» [5], смещение границ взросления, «ранняя киберсоциализация» [9], изменение уровня влияния и роли субъектов образовательного процесса.

Ценностный аспект социализация личности в условиях цифровой трансформации общества видится в том, чтобы, соблюдая паритет между потребностями общества и личности, «не потерять» личность и индивидуальность, воспитать достойного гражданина общества, Личность, способную к творческой деятельности, к самовыражению и самореализации.

Социализация индивида – одно из ключевых понятий психологии и педагогики. Субъект-объектный подход к пониманию социализации заключается в рассмотрении феномена как «процесса усвоения [личностью] норм и идеологий общества» [18, с. 5]. В рамках субъект-субъектного подхода социализация рассматривается как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [4, с. 338].

Эффективная социализация личности рассматривается, априори, с позиций субъект-субъектного подхода. Это процесс осмысленного принятия личностью в ходе активного взаимодействия с обществом его норм и ценностей, процесс «врастания [личности] в человеческую культуру» (Л.С. Выготский) [6], представляющий собой «сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» (А. В. Мудрик) [11, с. 43]. Эффективная социализированность личности, соответственно, рассматривается как достижение определенного «баланса приспособления человека к обществу и обособления в нем» (А. В. Мудрик) [10, с. 20].

Приспособление современной личности к обществу проявляется: в уровне образования; усвоенности «реалистических в данном обществе жизненных целей и представлений о социально-приемлемых путях и способах их достижения»; знаниях, умениях и установках, необходимых «для реализации ролевых ожиданий, предписаний и поведенческих матриц в различных сферах жизнедеятельности» (А. В. Мудрик) [11, с. 718]). Степень обособления личности в обществе сегодня определяют: наличие собственных взглядов, Я-концепция, самоуважение и чувство собственного достоинства, избирательность в эмоциональных привязанностях, готовность и способность к самореализации, гибкость и, одновременно, устойчивость в меняющихся ситуациях, умение творчески подходить к жизни (А. В. Мудрик) [11, с. 718–719].

Особую роль в обеспечении эффективной социализации современной молодежи призвано сыграть образовательное пространство; оно, благодаря своим свойствам (в первую очередь, свойствам свободы, вариативности, системности), способно создавать условия для поддержания естественным образом баланса в приспособлении личности к обществу цифровой эпохи и обособлении в нем [8].

И признаки приспособления личности к обществу, и признаки обособления личности в обществе базируются на ценностном отношении человека к действительности.

Ценности личности в совокупности с ее убеждениями и установками, как известно, образуют направленность личности. Ценности формируются в процессе социализации человека, составляют его базовые убеждения, определяют отношение личности к действительности, служат ориентиром поведения человека. Будучи убеждениями личности, сформированными под воздействием социума и воспитания, ценности всегда индивидуально окрашены. Для конкретного человека ценность составляют процессы и аспекты, важные именно для его жизни и деятельности; ценно то, что значимо для человека, что он опасается потерять – объекты и условия реализации потребностей личности [13; 14; 15]. Ценностные отношения личности цифровой эпохи к окружающему миру могут быть условно разделены на две группы, образующие синкретическое единство для человека:

– ценностные доминанты личности, определяемые как факторы удовлетворения ее потребностей («ценность» – в понимании «значимость для личности»): жизнь, здоровье, безопасность (в т.ч. – кибербезопасность), достоинство, уважение, общность, познание, культура, созидательный труд, единство с природой, самоактуализация; права и свободы составляют базу самой жизни человека, определяют условия его жизнедеятельности;

– принятые личностью сложившиеся в ходе многовекового историко-культурного развития нашей страны нормы оценки («ценность» – от «ценить», «оценивать») окружающей действительности, себя, своего места в мире. Данные ценности составляют фундамент мировоззренческой позиции человека, проявляются в отношении личности к объектам, процессам, факторам действительности. В этом контексте духовно-нравственные ценности общества

интегрируют в своем содержании самобытную культуру народов России, являют собой средства духовной связи поколений. Содержание данных ценностей составляют идеалы, устремления, ценностные отношения, культивируемые в обществе и обусловленные значимостью общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны [12].

XXI век – век цифровой трансформации всех сторон жизни человека. Информатизация накладывает свой отпечаток и на традиционные российские ценности, на мировоззрение россиян. Изменяется содержание ценностного отношения россиян к действительности за счет расширения территориальных и временных границ осмысления личностью окружающего мира, появления практически безграничной возможности доступа и анализа большого объема информации, связанной с историей и настоящим России в цивилизационном контексте. Специфика цифровой обработки информации «добавила» к ценностным доминантам человека информационного общества, как минимум: ценности «живого» общения, кибертворчества и киберсвободы, информационной культуры, информационной безопасности, ценности знания и способов его получения, информации и методов ее обработки, ценности интеллектуального капитала.

В условиях цифровой трансформации общества духовно-нравственные ценности сохраняют свою статичность (по отношению к индустриальному обществу) в сущностном плане, но расширяются в своем содержании за счет изменения методов, форм и средств взаимодействия личности с окружающей действительностью, в которой сегодня реальность неразрывно связана с киберпространством. Неизменным остается тот стержень, который позволяет российскому обществу развиваться – его традиционные ценности: жизнь и свободы человека, здоровье, духовно-нравственные, семейные и гражданско-патриотические ценности, ценность трудовой деятельности. Данные ценностные доминанты, выступая «нравственными ориентирами, формирующими мировоззрение граждан России» [2, п. 4], традиционны для россиян, поскольку: отличаются гуманистичностью по своей природе и поликультурностью по содержанию; соотносятся с общечеловеческими ценностями – мир, свобода, социальный прогресс, равенство, человеческое достоинство [1; 3]; отражают идеалы, определенные многовековыми морально-нравственными устоями российского общества, культурно-историческим развитием Отечества, поликультурностью и мультиконфессиональностью России; приняты большинством граждан нашего общества, культивируются не в одном поколении россиян; отражая ценностное отношение личности к действительности, ее поведение, имеют развитые внутренние взаимосвязи.

Информатизация общества видоизменяет не сами традиционные ценности, а трансформирует, наполняет новыми для человека смыслами их содержание. Принятие традиционных ценностей детьми и молодежью в информационном обществе выступает условием их эффективной социализации, позволяет молодому поколению раскрыть свой потенциал, дает возможность каждому молодому человеку осознать и определить свое место в поликультурном мире,

самореализоваться в соответствии с личными интересами [16]; общество получает возможность быстрого приумножения человеческого капитала.

Заключение

Ценностные отношения личности как основа и характеристика ее мировоззренческой позиции, формируются под воздействием социума. В условиях информатизации появляется тенденция «размытия» традиционных ценностных установок общества. Приобщение современного молодого поколения россиян к традиционным ценностям, с одной стороны, определяет перспективы развития российского общества, создает условия для обеспечения национальной безопасности государства [2, п. 7] и базу обеспечения социальной безопасности молодежи [7], с другой стороны, выступает фундаментом в эффективной социализации современных детей и юношества. Как следствие, учет ценностных характеристик информационного общества выступает ключевым условием эффективной социализации молодежи, позволяет соблюсти паритет между потребностями современного общества и личности.

Список литературы

Интернет-источники

1. Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения: 10.04.2023).
2. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?index=2&rangeSize=1> (дата обращения: 10.04.2023).
3. Устав ООН. URL: <https://www.un.org/ru/about-us/un-charter/full-text> (дата обращения: 10.04.2023).

Литература

4. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 416 с.
5. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. и др. Безопасность молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве: социально-педагогические аспекты // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference “Education Environment for the Information Age”) (EEIA-2018) / Под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 220–227.
6. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
7. Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. Обеспечение информационной безопасности молодежи в современном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2. № 2 (64). С. 117–131.
8. Гукаленко О. В., Сериков В. В., Пустовойтов В. Н. и др. Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям во внеурочной деятельности: от теории к практике // The world of academia: culture & education (Мир университетской науки: культура и образование). 2022. № 7. С. 21–34.

9. *Кригер Е. Э.* Характеристики цифрового общества и принципы образования в нем // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. №4 (14). С. 29–39.
10. *Мудрик А. В.* Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. Вып. 3(10). С. 7–24.
11. *Мудрик А. В.* Социализация человека. М.: Изд-во МПСИ, 2011. 736 с. ; URL: www.instrao.ru/images/E_library_Novikovo/Books/Мудрик_А.В._Социализация_человека.pdf (дата обращения: 17.04.2023).
12. *Пустовойтов В. Н.* Содержание ценностного отношения молодежи к труду и профессиональной самореализации // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32127> (дата обращения: 23.11.2022). DOI: 10.17513/spno.32127.
13. *Ценность* // Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2007. 976 с.
14. *Ценность* // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. Минск: Интерпрессервис: Кн. Дом, 2001. 1279 с.
15. *Ценность* // Энциклопедия социологии. Antinazi. 2009 // Интернет-портал «Словари и энциклопедии на Академике». URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/4579/ЦЕННОСТЬ> (дата обращения: 8.05.2023).
16. *Borisenkov V., Gukalenko O., Pustovoitov V.* The formation of metasubject skills of students in the information educational space // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: Proceedings of the International Conference Education Environment for the Information Age (EEIA 2019), 04-05 June 2019, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. Vol.: 69. Publisher: Future Academy, 2019. P.1054. Pp. 190-196.
17. *Cheng L.* Research on the legalization of Social Credit System // Academic Journal of Management and Social Sciences. 2023. 2. Pp. 94-100. DOI: 10.54097/ajmss.v2i1.6378.
18. *Macionis J. J.* Sociology (15th ed.). Boston: Pearson. 2013. 126 p.
19. *Şahin İ.M., Mermutlu M. B.* Digitalization and its impact on society // Social science development journal. 2022. № 7 (32). Pp. 123-131. URL: <https://www.ssdjournal.org/DergiTamDetay.aspx?ID=666&Detay=Ozet>. DOI: 10.31567/ssd.666.
20. *Tongkachok K., Ali B. M., Ganguly M.* et al. A Detailed Exploration of Artificial Intelligence and Digital Education and Its Sustainable Impact on the Youth of Society // In: Yadav S., Haleem A., Arora P. K., Kumar H. (eds) Proceedings of Second International Conference in Mechanical and Energy Technology. Smart Innovation, Systems and Technologies. 2023. Vol. 290. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0108-9_15.
21. *Turan T., Turan G., Kucuksille E. U.* Ethics of Artificial Intelligence: Impact on Society // Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 2022. 13. URL: <https://doi.org/10.29048/makufebed.1058538>.
22. *Vinogradov M., Dzhibilova E., Popov N.* et al. The image of the digital world and the perception of digitalization policy in the public consciousness of russians // Journal of political research. 2023. Vol. 7. № 1. URL: <https://naukaru.ru/en/nauka/article/64301/view>; <https://doi.org/10.12737/2587-6295-2023-7-1-76-90>.
23. *Wang J., Li H., Xu W. W.* et al. Envisioning a credit society: social credit systems and the institutionalization of moral standards in China // Media, Culture & Society. 2023. 45(3). Pp. 451-470. URL: <https://doi.org/10.1177/01634437221127364>.

УДК 37.02

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Ольга Игоревна Радомская,
кандидат педагогических наук,
заведующий лабораторией интеграции
искусств и культурологии имени Б. П. Юсова,
старший научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: olgaradomskaia@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности оценки уровня культурологической безопасности обучающихся в информационно-образовательном пространстве школы. Автор рассматривает такие ключевые показатели эффективности обеспечения культурологической безопасности детей и молодежи, как формирование у них ценностных ориентаций через приобщение к отечественной и мировой художественной культуре в процессе создания творческих проектов, мотивация к творческой деятельности и создание безопасной интегрированной полихудожественной образовательной среды.

Ключевые слова: уровень культурологической безопасности, информационно-образовательное пространство в школе, ценностные ориентации, культурологическая безопасность школьников, художественная культура

Финансирование: научная статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства Просвещения Российской Федерации № 073–00009-23-02 по проекту «Феномен культурологической безопасности школьников как устойчивая модель стабильного развития российского общества» на 2023 год.

В настоящее время возрастает роль гуманитарного знания и культуры являющимися важнейшими ресурсами развития детей и юношества в процессе совершенствования всей системы образования.

Культура в школе является фундаментом национальной безопасности. Основные риски и дефициты культурологической безопасности для современных детей связаны с культивированием несвойственных российской культуре духовных ценностей, их подменой на деструктивные приоритеты в искусстве и культуре.

Культурологическая безопасность представляет собой защиту культурного наследия, традиций и норм жизни всего населения нашей страны, а также сохранение способности к самобытности региональной культуры.

Каждый человек является порождением природы, но в то же время он вносит в свои продукты деятельности что-то свое, то есть превращает их в предметы культуры.

Б. П. Юсов обуславливал культурологический подход к образованию детей и юношества «особым общеразвивающим характером культуры, которая всесторонне воздействует на ребенка» [7].

Как отмечают Л. Г. Савенкова и Е. П. Кабкова, актуальность и современность взглядов Юсова заключается в том, «что он настойчиво относил культурологический подход к основополагающей, базовой области и считал, что он должен распространяться не только на предметы художественного цикла, но и на все другие учебные предметы, в том числе, естественно-математические» [4, с. 8].

Проектная деятельность в школе помогает обучающимся творить, создавая собственные артефакты – предметы культуры, для которых часто необходима систематизация информации, исследовательская работа.

В настоящее время широко распространяется STEAM образование, представляющее собой синтез науки, технологии, инженерии, искусства и математики.

В переводе с английского:

- Science - наука,
- Technology – технологии,
- Engineering – инженерия,
- Arts – разные виды искусства,
- Math – математика.

Цель STEAM образования – представить обучающимся возможность учиться творчески, используя soft skills (гибкие/мягкие навыки), в том числе коммуникацию, умение работать в команде, развивать проектное мышление.

Часто проектная деятельность младших школьников осуществляется с помощью родителей, вместе с ними дети учатся проводить исследование и создавать новые творческие работы.

В общеобразовательной школе STEAM образование позволяет осваивать знания при выполнении интегрированных проектов, в которых в рамках исследования применяются знания по математике, физике, изобразительному искусству и экологии, развивается эмоциональный интеллект. Обучение по системе STEAM направлено на решение существующей проблемы, в процессе которого обучающиеся работают в группах, исследуют явления, экспериментируют, продвигают свою творческую продукцию в медиaprостранстве, создают мультфильмы, журналы, видеоролики, сайты и т.д.

Мы считаем, что необходима оценка уровня культурологической безопасности обучающихся в информационно-образовательном пространстве школы. Ключевыми показателями эффективности обеспечения культурологической безопасности детей и молодежи являются формирование у них ценностных ориентаций через приобщение к отечественной и мировой художественной культуре в процессе создания творческих проектов, мотивация

к творческой деятельности и создание безопасной интегрированной полихудожественной образовательной среды. Поэтому важно построить в каждой школе систему культурологической безопасности так, чтобы обеспечивалось нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие каждого обучающегося.

Диагностический инструментарий для оценки уровня культурологической безопасности детей и молодежи – это опросник мониторинга культурологической безопасности обучающихся (12–18 лет). Опрос подростков и молодежи был завершен в конце мая [8].

Ответы на вопросы смогут дать характеристику культурного развития и обеспечения культурологической безопасности современных обучающихся в школе и дома. Мониторинг позволит определить уровень культурологической безопасности детей и молодежи разных регионов нашей страны в целом, в том числе выявить наличие системы эстетического воспитания в школе, интерес к изучению культуры и знание произведений искусства, культурных артефактов и т.д.

Мы разделили вопросы, входящие в мониторинг, на блоки, которые наиболее четко отражают развитие культуры детей и юношества [8]:

1. Наличие системы эстетического воспитания в школе (вопросы 9, 11).
2. Интерес обучающихся к отечественной и зарубежной культуре и искусству (вопросы 7, 8, 10, 13–20, 27, 28, 29).
3. Способность к противостоянию культурному экстремизму (вопросы 4, 5, 6).
4. Знание основных памятников российской культуры и готовность к ее популяризации (вопросы 17, 22, 30).
5. Творческая активность детей и юношества (вопросы 22, 25, 26).
6. Развитие культуры обучающихся в семье (вопрос 22).

Мы считаем, что образовательная организация с высоким уровнем культурологической безопасности обладает следующими характеристиками:

1. В ней создано информационно-образовательное культурологически безопасное пространство.
2. Проводится регулярная учебно-воспитательная работа, направленная на формирование ценностных ориентаций и нравственно-эстетического отношения к искусству обучающихся.
3. Широко представлена проектная деятельность и STEAM образование, в которых обеспечивается взаимосвязь теоретических знаний и практического их применения.

А. В. Бакушинский писал, для педагогического успеха каждого учителя важно создание «особой творческой атмосферы» [1].

В интегрированном информационно-образовательном пространстве особое внимание должно быть уделено созданию эстетической среды, способствующей коммуникации обучающихся в процессе эстетического восприятия, исследовательской и творческой деятельности [6].

Е. П. Олесиной рассматривается «особая вариативная система культурологической безопасности школы, компонентами которой являются

синтез всех видов образовательной деятельности, виртуальное взаимодействие с континуумом искусства, творческая деятельность обучающихся, взаимодействие с музеями, театрами и библиотеками и др.» [2, с. 203].

Совокупным продуктом внедрения эффективной модели информационно-образовательного культурологически безопасного пространства школы, в котором у детей и юношества формируются ценностные ориентации [3].

Усвоение детьми основополагающих эстетических и этических категорий в школе рассматривается в тесной взаимосвязи. Опираясь на исследования А. Г. Сайбединова, можно рассмотреть «эмоциональное образование» как один из путей получения системного развития творчества и научного мировоззрения школьников [5].

При построении эффективной модели информационно-образовательного культурологически безопасного пространства школы, включающей в себя три интегрированных модуля (общее образование – дополнительное образование – социокультурная среда), предоставляется широкий выбор для обучающегося детских объединений по интересам, на основе спектра направлений возможности свободного самоопределения и самореализации, привлечении к осуществлению внеурочной деятельности квалифицированных специалистов.

Информационно-образовательное пространство общеобразовательной школы является культурологически безопасным, если в нем присутствует проектная деятельность, развито творческое общение в эстетической среде, при условии интеграции разных видов искусства и науки.

Список литературы

1. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. М.: Карапуз, 2009. 420 с.
2. Олесина Е. П. Культурологическая безопасность обучающихся как новое направление педагогики искусства // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: материалы V Международной научно-практической конференции 31 марта 2022 г. / отв. ред. Т. В. Надолинская. Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2022. С. 197–204.
3. Радомская О. И. Инновационные формы обеспечения культурологической безопасности детей и юношества на интегрированных занятиях искусством // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: материалы V Международной научно-практической конференции 31 марта 2022 г. / отв. ред. Т. В. Надолинская. Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2022. С. 204–208.
4. Савенкова Л. Г., Кабкова Е. П. Искусство в формировании духовно-нравственной культуры обучающихся: ценности и смыслы в концепции Б. П. Юсова // Юсовские чтения. Духовно-нравственное развитие обучающихся в современной образовательной парадигме. Сборник научных статей по материалам XXIII международной научно-практической конференции «Духовно-нравственное развитие обучающихся в современной образовательной парадигме. Юсовские чтения» (29 ноября 2022 г.) / Науч. ред. Е. П. Олесина, ред.-сост. О. И. Радомская, под общ. ред. Л. Г. Савенковой. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2022. С. 3–13.
5. Сайбединов А. Г. Эмоциональное образование. Томск: Дельтаплан, 2019. 210 с.
6. Стукалова О. В. Эстетическая среда как фактор оптимизации современного образования // Искусство в организации учебно-воспитательного пространства школы-интерната: Сб. науч. трудов. М.: ИХО РАО, 2011. С. 18–22.

7. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. М.: Спутник+, 2004. 253 с.

8. Yandex Forms. Культурологическая безопасность. Анкета для школьников 12–18 лет. URL: <https://forms.yandex.ru/u/64352d3dc417f30f3f155e9b/> Опросник для обучающихся (дата обращения 20.05.2023).

УДК 37.02

**ИНТЕГРАЦИЯ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННЫЕ
ЗАНЯТИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОЛЛЕДЖЕ****Ольга Сергеевна Рыбина,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный
Университет «Синергия»,
г. Москва, Россия
E-mail: ORybina@synergy.ru

Кристина Арменовна Мосесова,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный
Университет «Синергия»,
г. Москва, Россия
E-mail: KMosesova@synergy.ru

Владимир Валерьевич Белов,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный
Университет «Синергия»,
г. Москва, Россия
E-mail: VBelov@synergy.ru

Аннотация. В статье демонстрируется актуальность использования сквозных технологий на занятиях английского языка в колледже в дистанционном формате, в том числе в условиях вынужденного ограничения. Авторы подробно рассматривают преимущества и возможности интегрированных технологий, таких как организация учебных дел, использование приложений и программ для развития языковых навыков, и создание сообществ студентов. Также упоминаются условия успешного применения дистанционного обучения на занятиях иностранного языка. Данная работа является полезным ресурсом для педагогического сообщества, проявляющего интерес к использованию интегрированных технологий в дистанционном обучении английскому языку.

Ключевые слова: дистанционное обучение, английский язык, сквозные технологии, учебный процесс, взаимодействие

Дистанционное образование постепенно выходит на новый уровень и приобретает все большую популярность в российской системе образования, что выражается в закреплении данного вида обучения в законодательстве РФ. Основопологающим правовым актом в системе образования является Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Федерации» (ст. 16), согласно которому дистанционное образование определяется как «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

По мнению главы Минобрнауки РФ Валерия Фалькова при дистанционном обучении одну из главных ролей играет личная мотивация обучающегося и его вовлеченность в учебный процесс. Таким образом, важен не только способ подачи материала в дистанционном или в очном формате, но и мотивация самих студентов к получению знаний.

Согласно мнению директора Центра трансформации образования бизнес-школы СКОЛКОВО Ольги Назайкинской успешное развитие процесса цифровизации зависит от цели, которую ставит перед собой тот или иной вуз и от требований самих обучающихся.

Вынужденный переход на дистанционную модель обучения в контексте изучения иностранного языка, дает возможность преподавателям продемонстрировать многоплановость преподаваемой дисциплины без каких-либо ограничений. [3] Подобный метод позволяет обучающимся получать необходимую информацию в удобном формате, целесообразно сокращая временные и географические ограничения. Кроме того, сквозные технологии помогают студентам развивать профессиональные компетенции, используя различные приложения и программы.

Использование сквозных технологий в дистанционном обучении иностранному языку подразумевает рациональное применение тематических платформ для создания групповых переписок и звонков, отраслевых онлайн-словарей, возможность записывать и прослушивать аудио- и видеозаписи в режиме реального времени.

Примечательными особенностями описываемых сквозных технологий также является использование блокнотов и планировщиков для организации своих учебных дел и интенсивности обучения. Для более интересной подачи материала на дистанционных занятиях есть возможность использования виртуальных досок. Таким образом, процесс обучения представляет собой мозаику проделанных работ.

Одним из преимуществ использования сквозных технологий является массовое распространение их в различных группах, которые объединяются по интересам, возрасту, уровню образования, а также по уровню владения английским языком. Это позволяет студентам выбирать технологии согласно своим потребностям, а также общаться между собой и создавать сообщества учеников.

Несмотря на позитивную динамику применения подобного формата обучения в студенческих группах, следует отметить, что использование технологий не всегда гарантирует высокую эффективность обучения. Студенты могут испытывать трудности с саморегуляцией и мотивацией при обучении в рамках удаленного формата, а также могут столкнуться с техническими

проблемами во время подключения. Эти факторы могут негативно сказаться на эффективности обучения при использовании сквозных технологий.

В целом, использование сквозных технологий при дистанционном обучении английскому языку имеет свои преимущества и недостатки, и требует тщательного рассмотрения. В представленной статье авторы рассматривают различные особенности использования этих технологий и их влияние на процесс обучения, а также возможные пути решения проблем, связанных с дистанционным обучением.

Интегрированные технологии представляют собой совокупность технологических ресурсов для связи и передачи информации между образовательными учреждениями и студентами в онлайн-окружении. Следует отметить также активный интерес со стороны педагогического состава к применяемым технологиям. В отличие от традиционной подачи материала педагогами лекций, семинаров и практических занятий, сквозные приложения позволяют выйти на более технологичный уровень обучения. Используя ресурсы и языковые сервисы, педагог иностранного языка упрощает процесс обучения и таким образом стимулирует студентов к самостоятельному познанию того или иного вопроса в рамках изучаемой дисциплины.

Использование принципов сквозных технологий в процессе дистанционного обучения английскому языку имеет значимые преимущества в формировании глубоких и адаптивных знаний и навыков языка. Среди перспективных ресурсов, подходящих для внедрения сквозных технологий на дистанционных занятиях английского языка, следует выделить следующие [4]:

– Интерактивные учебники и онлайн-курсы, которые предоставляют обучающимся возможность получать доступ к материалам и заданиям в режиме онлайн в любое время и место, что является особенно актуальным в условиях дистанционного обучения.

– Видеоуроки и аудиоматериалы, которые способствуют развитию навыков восприятия и понимания английской речи, а также предлагают новые формы визуального и интерактивного изучения языка.

– Интерактивные игры и задания, которые способствуют развитию творческих и командных навыков, вырабатывающие нестандартное мышление, но в четкой и сформулированной форме, которая обозначается условиями этих заданий.

– Социальные сети и форумы, которые обеспечивают студентам возможность общения друг с другом и преподавателями на английском языке, что благотворно влияет на развитие навыков коммуникации на языке.

Одним из основных ресурсов сквозных технологий в образовательном пространстве являются онлайн-платформы для дистанционного обучения (Teams, Zoom, Skype, Discord). Такие платформы позволяют преподавателям опубликовать материалы для занятий, проверять домашнее задание, проводить онлайн-тестирование и общаться со студентами в режиме реального времени. Эти платформы предоставляют студентам удобный доступ к курсовому материалу и возможность работы в общей онлайн-среде наряду с другими студентами [2].

Сквозные технологии наряду с явными преимуществами у студентов и педагогического сообщества в целом, тем не менее, имеют ряд противоречивых особенностей в процессе обучения, когда обучение происходит на расстоянии, и студентам требуется более гибкий подход к обучению, а также когда студентам нужно учитывать свои различные приоритеты и ограничения.

Дистанционное обучение, осуществляемое с применением сквозных технологий, обладает множеством преимуществ, которые обуславливают его эффективность и удобность для обучающихся. Среди самых значимых качеств данного типа обучения можно выделить следующие [5]:

- гибкость – дистанционное обучение позволяет осуществлять учебный процесс в любое удобное для обучающегося время и место, что является особенно актуальным в условиях нынешней пандемической ситуации;

- индивидуальный подход – высокий уровень персонализации учебного процесса в рамках дистанционного обучения позволяет настраивать его на индивидуальные потребности каждого обучающегося, что содействует эффективному усвоению материала и повышению уровня владения английским языком;

- обширный выбор учебных ресурсов – слушателям дистанционных курсов доступны различные образовательные ресурсы, например, интерактивные учебники, видеуроки, аудиоматериалы, интерактивные игры и задания, реализация которых способствует профессиональному росту в области английского языка;

- экономия времени и денежных средств – возможность дистанционного обучения позволяет слушателям изучать материал без необходимости посещения учебных заведений, что приятно экономит время и снижает расходы на дорогу и проживание.

Сквозные технологии, в свою очередь, способны значительно улучшить эффективность дистанционного обучения английскому языку, включая способы интеграции различных дисциплин и предметов в единую систему обучения, что помогает студентам получать знания и навыки в различных областях. Более того, использование сквозных технологий позволяет объединять различные образовательные дисциплины и предметы в единый учебный процесс, что способствует лучшему усвоению материала и повышению уровня владения английским языком. Исходя из вышеизложенного, мы можем наблюдать полипарадигмальность такого формата обучения.

Таким образом, использование сквозных технологий на дистанционных занятиях английского языка имеет множество положительных качеств и являются эффективным инструментом для дистанционного обучения. Они позволяют обучающимся получать знания и навыки в различных областях, что помогает им лучше усваивать материал и улучшать свои навыки не только в области английского языка, но и в смежных дисциплинах.

Дистанционное обучение, подобно любому другому методу обучения, имеет также ряд негативных аспектов. Несмотря на то, что технологии, используемые в онлайн-образовании, повышают эффективность в

образовательном контексте, часть из них может стать препятствием для студентов.

Во-первых, отсутствие личной связи и взаимодействия является одним из недостатков дистанционного образования. В отличие от традиционного обучения, в котором преподаватель контролирует и направляет процесс обучения студента, в дистанционном обучении участники отсутствуют в одном месте и не могут лично взаимодействовать. Это может привести к недостатку мотивации и затруднениям в усвоении материала [1].

Во-вторых, отсутствие персонального подхода является еще одним недостатком дистанционного образования. В классах традиционного типа преподаватель может адаптировать контент занятий в соответствии с индивидуальными потребностями каждого студента, что затруднительно в дистанционном обучении. В этом случае студентам приходится по-своему находить материалы и ресурсы, соответствующие их индивидуальным потребностям и интересам.

В-третьих, отсутствие общих сессий и встреч с преподавателями и другими студентами является еще одним недостатком дистанционной формы обучения. Такие встречи могут включать лекции, дискуссии и семинары. Однако, в дистанционном обучении участники находятся в разных местах и могут не иметь возможности одинаково участвовать в таких встречах.

В-четвертых, недостаточная доступность к техническому оборудованию и качественные Интернет-соединения являются дополнительными недостатками дистанционного обучения. Это может создавать трудности в доступе к образовательным ресурсам и затруднять участие в онлайн-курсах и занятиях.

Таким образом, несмотря на все преимущества использования сквозных технологий на дистанционных занятиях английского языка, данный вид обучения имеет свои ограничения и может не подходить для всех. Дистанционное обучение должно применяться с учетом индивидуальных потребностей и возможностей каждого студента.

В настоящее время в образовательных учреждениях, включая колледжи, наблюдается возросшее востребование и популярность дистанционного обучения. Одной из главных причин такого явления является использование новых, инновационных технологий, которые обеспечивают более удобный и эффективный процесс обучения.

Для успешной реализации дистанционного обучения необходимо учитывать ряд факторов, включая техническую поддержку, гибкий график занятий и особенности обучения на удалении, такие как самостоятельность в организации времени и коммуникация между участниками занятия.

Одним из важных преимуществ дистанционного обучения является его удобство и гибкость, так как студенты могут изучать материал в своем темпе и выбирать занятия с разными преподавателями. Дистанционное обучение также способствует значительному сокращению времени и финансовых затрат, связанных с обучением студентов.

Стоит заметить, что дистанционное обучение также имеет некоторые недостатки, такие как отсутствие личного контакта между преподавателем и

студентами и необходимость самостоятельной организации времени, что может быть сложным для некоторых студентов. Дистанционное обучение также требует от студентов высокой дисциплины, что может представлять собой определенные трудности.

Сквозные технологии являются одними из наиболее эффективных и удобных способов реализации дистанционного обучения. Они позволяют организовать онлайн-уроки, общаться со студентами через чаты и проводить онлайн-конференции. Кроме того, сквозные технологии позволяют использовать интерактивные методы обучения, такие как игры и онлайн-уроки, которые значительно повышают мотивацию и эффективность учебы.

В результате можно заключить, что использование сквозных технологий на дистанционных занятиях английского языка является перспективным и эффективным подходом. Он позволяет студентам изучать материал в удобное для них время и темпе, а также получать доступ к интерактивным методам обучения, которые повышают мотивацию и эффективность учебы. Несмотря на некоторые недостатки, сквозные технологии на практике доказали свою эффективность и могут быть успешно применены в дистанционном обучении.

Список литературы

1. *Дубских А. И.* Обучение профессионально-ориентированному английскому языку студентов технических направлений с помощью дополненной реальности // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2021. № 4 (43). С. 56–63.
2. *Земскова А. Н.* Использование ресурсов цифровой среды в рамках обучения дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 5 (97). С. 157–162.
3. *Кипнес Л. В., Васильева И. В., Виноградова М. В.* [и др.] Актуальные средства формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 167–171.
4. *Никифорова И. Н.* Обучение английскому языку с использованием образовательных онлайн-платформ // Современное образование: традиции и инновации. 2021. № 4. С. 151–154.
5. *Романова М. В.* Внедрение сквозных цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку профессиональной направленности / М. В. Романова, А. С. Ваничкина, И. А. Смольяникова [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т 10. № 5.

УДК 37.02

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ИСКУССТВО – УСЛОВИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Любовь Григорьевна Савенкова,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент
Российской академии образования,
главный научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: lgbloknot@mail.ru

Аннотация. Автором рассмотрены направления рассуждений о том, как и зачем нужно изучать и осваивать с детьми искусство, а также почему это важно с позиций психолого-педагогических особенностей обучающихся, направлений их развития, сформулированных учеными Института художественного образования и культурологии в результате многолетних исследований данной проблемы. Выделены базовые направления исследований в области гуманитаризации образования, созвучные новому исследованию под названием «Феномен культурологической безопасности школьников как устойчивая модель стабильного развития российского общества».

Ключевые слова: культура, художественное образование, культурологическая безопасность, обобщение и перенос информации, направления развития ребенка, гуманитаризация образования

Финансирование: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства Просвещения Российской Федерации 2023 г.

Не хотелось бы эту тему начинать с сухих фраз, но, говоря об искусстве и его важности в обучении и воспитании, не могу не вставить слова Л. Н. Толстого, поскольку это, как и все, о чем говорит и пишет писатель, очень верно: «Для того чтобы точно определить искусство, надо прежде всего перестать смотреть на него как на средство наслаждения, а рассматривать искусство как одно из условий человеческой жизни. Рассматривая же так искусство, мы не можем не увидеть, что искусство есть одно из средств общения людей между собой. <...> Вся жизнь человеческая наполнена произведениями искусства всякого рода, от колыбельной песни, шутки, передразнивания, украшений жилищ, одежд, утвари до церковных служб, торжественных шествий. Так что называем мы искусством, в тесном смысле этого слова, не всю деятельность людскую, передающую чувства, а только такую, которую мы почему-нибудь выделяем из своей этой действительности и которой придаем особенное значение. <...> Искусство есть один из двух

органов прогресса человечества. Через слово человек общается мыслью, через образы искусства он общается чувством со всеми людьми не только настоящего, но прошедшего и будущего» [10].

С этими словами Л. Н. Толстого трудно не согласиться, но возникает другой вопрос: почему, когда наше государство такое огромное значение придает сфере искусства и культуры (театры, концертные залы, кинотеатры, консерватории, музеи, картинные галереи, архитектура, дворцы и парки и очень многое другое), школа всеми силами обходит эту область познания, уделяя лишь по 45 минут в неделю музыке и изобразительному искусству, а предмет «Мировая художественная культура» просто исчез из старшей школы. Именно поэтому проблема, которой в этом году занимается Институт художественного образования и культурологии, звучит следующим образом: «Феномен культурологической безопасности школьников как устойчивая модель стабильного развития российского общества» [6].

Изучая и решая вопросы, связанные с этим направлением в науке, мы рассматриваем культурологическую безопасность как «синергетическую систему (*то есть открытую, основанную на обратной связи*), направленную на создание условий и механизмов для эффективного развития человека», включающего в себя традиционные, национальные, ценности, а также элементы новаторства и творчества. С другой стороны, «культурологическая безопасность школьников – это система педагогических условий создания воспитывающей культурной среды, направленной на формирование культурных компетенций» [6].

Этой сфере научной деятельности, основывающейся, прежде всего, на культурологическом широком образовании и его роли в обучении и воспитании детей и молодежи (в последние годы особенно), уделяется очень много внимания. Это обосновано тем, что мы сегодня живем в новом, формирующемся (в полном смысле этого слова) мире, в котором искусство, хотим мы этого или нет, все активнее внедряется в нашу жизнь – это музыка, кино, театр, видео, дизайн, народное искусство, аудиовизуальный технокомплекс, современная хореография, компьютерный дизайн, архитектура, пространственные виды искусства и многое другое. Все это не должно и не может обойти школу. Поэтому появилась проблема: где найти такого грамотного учителя? На каких предметах все это можно осваивать? Потому что детям это интересно, и если этого не будет в школе, то они найдут его «на стороне», но уже под другим углом зрения.

Как умудриться за 45 минут в неделю приобщить ребенка к широкому спектру искусств? Но самое главное, какие придумать формы организации уроков искусства, чтобы его можно было осваивать не как все общеобразовательные предметы, а как искусство? Вопросов много, но они решаются медленно и с большим трудом пробивают себе дорогу в жизнь. Если задуматься, то поневоле возникают еще и такие вопросы: почему природа наградила человека логическим и образным мышлением, почему древний человек стал рисовать, петь, водить хороводы, создавать театрализованные представления, - то есть почему он всегда стремился окружить себя красотой?

И самое интересное – почему сейчас это нужно доказывать и в этом убеждать. А ведь в народной педагогике и народном традиционном искусстве «хоровод искусств» всегда был единым!

Об этом писал К. Д. Ушинский: «Положения искусства не утверждают, что что-нибудь есть, но указывают на то, что должно быть. Ясно, что в таком смысле ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим и называть педагогику *искусством*, а не наукой воспитания. <...> В этом смысле педагогика будет, конечно, высшим из искусств, потому что она стремится ... к усовершенствованиям в самой человеческой природе – его души и тела...» [11]. И опять возникает вопрос – как совершенствовать душу и чувства без искусства, вне образа, без погружения детей в самостоятельное творчество. Педагогика «как искусство сложное и обширное, опирается на множество обширных и сложных наук, как и искусство, оно кроме знаний требует способности и склонности, и, как искусство же, стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека» [11, с. 462, 475].

Все эти вопросы не праздные, а скорее болезненные. Чтобы это понять, попробуйте представить современный мир без музыки, театра, праздников, музеев, дизайна, художественной литературы, картин и архитектуры. Что останется в мире? Мы будем знать об истории по датам и сухим фактам? Страшно, уныло, скучно! Именно поэтому ученые, заинтересованные педагогической практикой пытаются обосновать новый взгляд на процесс приобщения детей и молодежи к культуре, который будет основан, как это часто и бывает, на знакомых и достаточно исследованных в педагогической науке направлениях под названием «Педагогика искусства как поиск смысла». Они известны издревле.

В исследовании проблемы культурологической безопасности мы поставили цель разработать и научно обосновать не только концепцию данного исследования и его методологию, но прежде всего создать модель культурологической безопасности обучающихся общеобразовательных организаций в Российской Федерации, опираясь на лучшие практики и направления обучения и воспитания, накопленные, в частности, в общей педагогике, и многолетние исследования (более 90 лет) в Институте художественного образования и культурологии (ранее «Институт художественного воспитания АПН СССР»), в том числе по проблеме гуманитаризации образования (2012-2017) под руководством автора данной статьи. Будет сделана попытка посмотреть на новую проблему с разных сторон и, обобщив положительные моменты достигнутого ранее, выразить ее в виде практико-ориентированной модели. Но уже сейчас можно с уверенностью сказать, что на уроках искусства, на занятиях по дополнительному художественному образованию научение детей только мастерству в каком-то одном виде деятельности – недостаточно.

В поддержку важности и необходимости сегодня современного исследования по культурологической безопасности представим ряд

высказываний современных ученых, академиков Российской академии образования, представленный в книге «Научные основы развития образования в 21 веке» [7], которые подтверждают, что целью образования является «формирование человеческого в человеке», говоря словами М. Хайдеггера.

О. Е. Лебедев: «Важнейшим вопросом в современном является проблема взаимоотношения культуры и образования <...> образование сейчас нельзя рассматривать исключительно как средство подготовки к будущему. Образование должно дать возможность решения обеспечивать обучающимся значимых для них проблем здесь и сейчас <...> Оно традиционно рассматривалось как институт сохранения культурных ценностей, но в настоящее время возникает вопрос и о том, в какой мере образование может и должно выступать как институт создания и поиска новых ценностей. Образование всегда было, есть и будет институтом трансляции общего культурного поля, того, что объединяет людей» [5].

А. С. Запесоцкий: «Культуроцентризм – методологическая основа образования. Он предполагает наличие ценностно-нормативной системы знаний, формирующей «образ» личности как целостного и органичного субъекта культуры. Именно это отличает образование от инструментально-ориентированного обучения» [2].

В. В. Краевский: суть образования «одна – стремление передать все богатство культуры и ее целостности» [3].

Ю. У. Фохт-Бабушкин: «Массовое распространение искусства, столь характерное для современного общества, действительно поставило его развитие в небывало тесную связь со всей жизнью общества. <...> В трудах отечественных философов (М.Т. Иовчук, Л.М. Коган, В.Б. Чурбанов) получил признание взгляд на культуру как меру и способ реализации сущностных сил человека в его социальной деятельности и результатах этой деятельности» [12].

Резюмируя сказанное выше, отметим, что цели образования должны быть направлены на решение культурологических проблем (нравственных, социальных, мировоззренческих). Эти особенности выделял В. И. Вернадский, который раскрыл интеллектуальную природу разумной человеческой деятельности и научной мысли [1].

Другими словами, современная школа для обучающихся должна стать обсерваторией, школой творчества и открытий. Стержнем работы в такой школе является проектная деятельность в тесной связи с искусством. И все это можно объединить одним предложением. Современная школа – это «внедрение в систему обучения гуманитаризации образования, понимаемой как внедрение гуманитарных (очеловеченных) технологий в практику освоения предметов естественнонаучного цикла» [8].

Следует привести в пример исследования Института художественного образования и культурологии, проводимые в период 2012–2017 гг. (руководитель Л. Г. Савенкова) по проблеме гуманитаризации образования. Данное направление исследования было вызвано необходимостью перехода к школе развития способностей и компетенций как основного результата педагогической деятельности [4].

Сказанное возможно только при условии изменения основных элементов образовательного процесса, характерного для современной школы, особенно – его направленности, главным образом, только на знания, умения и навыки обучающихся, оставляя в стороне процессы осмысления и серьезного погружения в изучаемое, позволяющее находить общее и особенное с другими изучаемыми предметами. Гуманитаризация образования предполагает акцентировать внимание на развитии способностей к самообучению и творческой самореализации, ответственному самоопределению, критическому мышлению, противостоянию негативному влиянию информации или определенной маргинальной референтной группы, а также на формирование межкультурной коммуникативной компетентности и основ толерантности. Как и доказала практика, эта задача может быть успешно решена только в художественно-творческой среде сотворчества и сотрудничества педагогов в школе, организованной на принципах личностно-ориентированного и системно-деятельностного обучения, достижении предметных, метапредметных и личностных результатов – и тем самым обеспечивается соответствие образования стандарту качества.

В этом эксперименте участвовал целый ряд образовательных организаций г. Москвы, среди которых ГБОУ «Центр фестивальных, культурно-зрелищных и культурно-досуговых программ»; ГБОУ СОШ г. Москвы, № № 875; 1095; 368; 324; 639; 158; 1188; 6; 163; 1421; 686 «Класс-центр». Каждое из которых уникально само по себе, имеет большой опыт работы в экспериментальном режиме. Следует представить направления исследовательской деятельности этих школ:

- «Развитие индивидуальных способностей и социокультурных компетенций».
- «Формирование социокультурной среды школы».
- «Обновление образовательной среды как условие развития способностей и компетенций учащихся».
- «Возможности художественно-эстетического образования в создании условий для развития универсальных учебных действий».
- «Обеспечение современного качества обучения на принципах педагогического сотворчества и формирования единой образовательной среды школы и социокультурных учреждений города».
- «Оценка качества учебных достижений обучающихся».
- «Гуманитаризация образования в условиях интегрированных форм обучения как средство повышения качества образования и культуры личности школьника».
- «Инновационные интегрированные технологии в освоении предметов естественно-научного цикла и искусства».
- «Реализация программы «Энциклопедия» как интегративной технологии, способствующей получению качественно нового образовательного результата».

- «Фестивально-конкурсное движение как условие развития творческого потенциала детей и молодежи».
- «Педагогический потенциал конкурсов детского художественного творчества».
- «Внедрение и развитие новых организационных форм взаимодействия участников интегрированного культурно-образовательного процесса на основе комплексного использования средств искусства при освоении социокультурного пространства».

Результатом данного многолетнего исследования явилась разработка научно обоснованной модели культурно-образовательной деятельности её участников на основе оргдеятельностного проектирования периодов обучения с учётом комплексного использования социокультурной среды города. Очень надеемся, что современный проект Института по проблеме культурологической безопасности российских школьников станет достойным продолжением проекта по гуманитаризации образования.

Что же важно учитывать при организации занятий по искусству? Самое главное – опираться на интересы ребенка, развивать мотивацию и познавательные способности, кругозор каждого ученика, его предпочтения и личностные качества, эстетическое и духовно-нравственное начало – в этом и не только в этом у урока искусства масса возможностей. Для примера выделим главные задачи в освоении искусства на всех уровнях образования:

- развивать у детей данные им природой способности;
- формировать осмысленное представление об искусстве;
- воспитывать понимание роли искусства в жизни;
- развивать желание заниматься творчеством.

Без опоры на *познавательную* область искусства и разнообразные формы организации самого образовательного процесса добиться этого невозможно. Сказанное основано на том, что все, что человек узнает, познает, связано непосредственно со зрением, слухом, мышлением (образным и логическим), с эмоционально-чувственной сферой, которые без искусства *полноценно* развивать также невозможно.

Другим важнейшим условием, о котором будет идти речь, это комплексный подход к обучению и воспитанию, который опирается на три базовых стержня полноценного современного образования: гуманитарное, полихудожественное и естественнонаучное образование. В единстве трех обязательных видов человеческой деятельности (по В. С. Соловьеву): сферы творчества, сферы познания и сферы практической деятельности [8].

Сегодня необходимо объединение Культуры и Образования в рамках образовательной проблематики. Хотелось бы выделить смысловое содержание любого художественного произведения, объединяющего в себе огромную информацию, которая не должна оставаться вне внимания при обучении искусству детей и молодежи, прежде всего, для его полного осмысления. Поскольку период детства и начала взросления (детский сад и школа) является самым ответственным и самым важным в формировании у ребенка

представлений о жизни и искусстве, о красивом и безобразном, положительном и отрицательном, о добре и зле, о пространстве и времени и др., то есть включает в себя далеко не только художественную сторону произведения. Сказанное включает в себя, помимо художественной стороны произведения, общую культуру - объединяющую память человечества, которая впитывается каждым из нас с первых лет жизни.

Это напрямую соотносится и с формированием представлений об искусстве в целом, поскольку именно в произведениях искусства эта память человечества сохраняется в лично переживаемых человеком художественных образах. Человек, который жил и творил в конкретную историческую эпоху, воспитывался в особой предметно-пространственной среде, в определенном сообществе окружающих его людей, не мог не отразить все это в своем творчестве. Вполне естественно, что в освоении искусства (независимо от возраста обучающихся) не следует оставлять незамеченными эти моменты содержательной стороны произведения.

Список литературы

1. *Вернадский В. И.* Биосфера и ноосфера. М.: Айрис Пресс: Рольф, 2002. 573 с.
2. *Запесоцкий А. С.* Научные основы развития образования в 21 веке // Материалы из выступлений 105 членов Российской академии образования. СПб, 2011. С. 31.
3. *Краевский В. В.* Научные основы развития образования в 21 веке // Материалы из выступлений 105 членов Российской академии образования. СПб, 2011. С. 33, 42.
4. Концепция гуманитаризации образования // Городская инновационная площадка «Гуманитаризация образования в условиях комплексного использования социокультурной среды города Москвы» 2012–2017 гг.: Направления работы. Научно-методическое пособие / Общая редакция руководителя инновационной площадки Л. Г. Савенковой. М.: Интеллект-Центр, 2014. С. 5–40.
5. *Лебедев О. Е.* Научные основы развития образования в 21 веке // Материалы из выступлений 105 членов Российской академии образования. СПб, 2011. С. 30.
6. Методические рекомендации для классных руководителей по проведению классных часов по культурологической безопасности. М. ИХОиК РАО, 2022. С. 5.
7. Научные основы развития образования в 21 веке. Материалы из выступлений 105 членов Российской академии образования. СПб, 2011.
8. *Соловьев С. М.* Владимир Соловьев. Жизнь и творческая эволюция. М.: Республика, 1997. 431 с.
9. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. Основы психологической антропологии. М.: Школа-Пресс, 1995. 385 с.
10. *Толстой Л. Н.* Что такое искусство. СПб, 2020. С. 53, 57, 182.
11. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз НАРКОМПРОСА РСФСР, 1945. С. 462.
12. *Фохт-Бабушкин Ю. У.* Искусство в жизни людей. Конкретно-социологические исследования искусств в России второй половины XX века. История и методология. СПб: Алетей, 2001. С. 315–316.

УДК 37.02

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Надежда Владимировна Севрюкова,
кандидат педагогических наук,
член Творческого союза художников России,
старший научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: nadsevr@yandex.ru

Аннотация. Поступательное стабильное развитие российского общества в полной мере зависит от деятельности образовательных организаций по формированию системы культурологической безопасности обучающихся. В статье раскрывается актуальность народного прикладного традиционного искусства в образовательном и воспитательном процессе. Народное искусство рассматривается автором как средство обеспечения культурологической безопасности обучающихся. Традиционные методы, технологии, которые использовались в народной педагогике, могут помочь в обеспечении культурологической безопасности обучающихся.

Ключевые слова: художественные традиции, народные промыслы, воспитывающая культурная среда, культурологическая безопасность, обучающиеся, культурные компетенции, культурное наследие России

Финансирование: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО» № 073–00009-23-02 на 2023 год.

Насколько успешно педагогическое сообщество будет решать одну из актуальных задач современного обучения и воспитания - обеспечение культурологической безопасности обучающихся, - настолько успешно будет развиваться и наше государство. Часть этой задачи можно решить, опираясь в педагогической практике на средства народного традиционного прикладного искусства.

Президент Российской Федерации В. В. Путин в Указе «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» подчеркивал, что «идеологическое и психологическое воздействие на граждан ведет к насаждению чуждой российскому народу и разрушительной для российского общества системы идей и ценностей <...>, включая культивирование эгоизма,

вседозволенности, безнравственности, отрицание идеалов патриотизма, служения Отечеству...» [1].

Зададим несколько вопросов и затем попытаемся на них ответить. Актуально ли для современной педагогики народное традиционное прикладное искусство? Можно ли применять в современной школе выработанные веками педагогические приемы, технологии, подходы народной педагогики, которые до сих пор использовались и используются при обучении народным художественным промыслам? Чем может помочь народное искусство обучающимся, нашим детям в обеспечении их культурологической безопасности?

Если мы обратимся к словарю, то там найдем значение слова «обеспечение» — это «то, что обеспечивает сохранность, служит ручательством, гарантией чего-либо» [5]. Значит, в рамках заявленной темы надо определиться с кругом тем, которые будут гарантировать обучающимся культурологическую безопасность.

Культурологическая безопасность – «это синергетическая система создания условий и механизмов для эффективного развития человека, включающая в себя стабильные элементы (национальные, традиционные, этнические ценности) и динамичные элементы (новаторство, творчество) [4, с. 5]. Таким образом, культурологическая безопасность – это система, то есть «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство» [7]. И главная цель этой системы – эффективное развитие обучающегося. Самое результативное развитие молодого поколения происходит через творческое развитие на занятиях народным традиционным прикладным искусством.

Согласимся с оценкой, сформулированной С. Н. Артановским, что «традиция становится в связь с социальными и национальными интересами, в особенности же с государством» [2]. Традиции, на которых держится народное прикладное искусство, практически являются одним из «краеугольных камней» государства. И, следовательно, являются гарантом культурологической безопасности той части молодежи, которая занимается прикладным искусством, которой близки и понятны художественные традиции той нации, того региона, где они живут.

М. Ю. Спирина утверждает, что традиционное прикладное искусство «во многом определяет качество личности, оно помогает сохранить в себе человечность, развивать те черты и компоненты личности, отсутствие которых всерьез беспокоит специалистов различных сфер науки. К ним относятся интуиция, уверенность в своих силах, самостоятельность в решениях и деятельности ...» [8]. При этом формируется активная гражданская позиция обучающихся. Она скорее будет находить выражение в «деятельности, в поступках: в умении работать результативно индивидуально и в коллективе; в проявлении внимательности к окружающим, доброты, толерантности и патриотизма [6, с. 74–75].

Опираясь на возможности традиционного прикладного искусства в обучении и воспитании, его используют как:

- источник знаний об окружающем мире;
- средство общения между людьми;
- источник эстетического наслаждения;
- способ воспитания обучающихся.

Народное искусство выступает как хранитель традиций определенного народа, его культурного кода. Преемственность поколений позволяет не только сохранять народные традиции, но и развивать их. Именно народное искусство сохраняет особенности культуры каждой нации, отражает характерную хозяйственную и художественную деятельность, раскрывает своеобразие того типа культуры, к которому принадлежит народ. Таким образом, обращение к народной культуре дает возможность разносторонне воспитывать подрастающее поколение, развивать его способности к коммуникации в социокультурном пространстве, формировать духовно-нравственные ориентиры, менталитет; развивать эстетически, творчески, способствовать постижению обучающихся окружающего мира. Народная педагогика имеет опыт успешного развития и воспитания детей – в активной творческой деятельности. Традиционное прикладное искусство многолико. И практически каждый обучающийся может найти для себя интересное занятие, освоить разработанные народными мастерами различные технологии обработки природных материалов, выявить мотивацию к занятиям прикладным искусством. При этом получая массу положительных эмоций, которые приносит искусство, как художнику, так и зрителю, и потребителю.

Система культурологической безопасности обучающихся является основой «воспитания подрастающего поколения в семье, обществе, основном и дополнительном образовании, целенаправленная на передачу и освоение исторических традиций и норм общественной и семейной жизни, изучение культурного наследия, осознания самобытности государства» [4, с. 5].

Попытаемся разобраться, в чем заключается обеспечение культурологической безопасности обучающихся средствами народного традиционного искусства, в чем суть угрозы культурологической безопасности и как этот феномен связан с национальными интересами Российской Федерации. М. Ю. Кийко выделил следующие существенные признаки, характеризующие угрозу. Это:

- «намерение одних субъектов причинить ущерб другим;
- демонстрация готовности совершить насилие для причинения ущерба;
- отражает возможность превращения потенциального ущерба в реальный;
- означает динамичное нарастание опасности» [3].

Каждая страна имеет свое лицо, свои характерные традиции, в том числе и традиции художественные. В РФ живет более 190 наций, национальностей. Россия – одна из немногих стран, где сохранились не просто отдельные традиции, а можно говорить о сохранности целого пласта художественных традиций. Россия – страна многонациональная, и практически каждая нация имеет свою национальную культуру, свои национальные промыслы, в которых

отразились материальный быт и духовные приоритеты. В материальном выражении это произведения народной культуры и прежде всего, изделия народных художественных промыслов. Например, в Республики Тыва – это тувинский резной камень - агальматолит, в Республики Якутии (Саха) – ярко выраженные национальные традиции в узорочье резной деревянной посуды и в чеканных орнаментах ювелирных украшений. В художественных образах этих произведениях отразились духовные традиции, менталитет, нравственные ценности народа.

Можно проследить цепочку связей, в которой тесно переплетаются проблемы экономического развития регионов, отдельных народных художественных промыслов, образования и воспитания, а также обеспечение культурологической безопасности молодежи.

Экономическое развитие народных художественных промыслов, прежде всего, зависит от уровня потребления населением продукции – изделий художников и мастеров. Произведения традиционного прикладного искусства имеют ярко выраженный функциональный характер. Мастера делали и делают изделия, необходимые в быту, которые должны окружать человека всю жизнь с самого раннего детства.

Почему ценится именно ручной труд? В каждой точке, в каждой линии, проведенной от руки, отражается душа автора – это отражение уникальности мастера, художника. Машинное кружево никогда не заменит кружева, сплетенного «золотыми» руками вологодской или елецкой кружевницы; штампованный рисунок не заменит жостовский поднос, на котором цветет никогда не увядающий букет, расписанный от руки художником. Ведь в рукотворных работах находит отражение мировосприятие художника.

Представим пессимистическую ситуацию. Если молодежи с детства не прививать любовь к народному искусству, к пониманию художественной ценности произведений народных мастеров, то и некому будет покупать (потреблять) эти изделия. И, соответственно, возникает угроза существованию промыслов. Многие (если не все) художественные промыслы закроются, мастерство будет утрачено, будут потеряны уникальные технологии, которые разрабатывались, совершенствовались на протяжении веков. Прервется не только преемственность поколений мастеров, художников, но и прерываются духовно-нравственные традиции народного искусства.

Можно ли утверждать, что современные технологии могут придти на смену ручному труду художника, мастера? Да, действительно, могут заменить. И будут по составленной компьютерной программе выполнять быстро, точно и сухо поставленную задачу – расписывать, лепить, ткать, печатать в 3-Д программах изделия в миллионных тиражах, насаждая механистические формы, бездушные орнаменты.

Но вместе с художественными произведениями народных промыслов, выполненными вручную, уйдет и культура, будут потеряны духовно-нравственные ориентиры, есть опасность изменения традиционного для народов России менталитета.

Это кажется вроде бы небольшой проблемой – в каком-то небольшом городке закрылось предприятие народных промыслов. Все понятно. Экономически не устояло под прессингом других производств.

Но представим себе, что также «закрылась, обанкротилась» Хохлома, Гжель, нет Жостовских подносов, дымковской и каргопольской игрушки и многих других народных промыслов. Россия потеряет свое лицо, свою самобытность – национальное искусство погибнет. Мы не будем отличать одну национальную культуру от другой, не будет различий между их уникальными национальными произведениями.

Мы описали пессимистическую картину. Это могут быть только прогнозы. Но весьма угрожающие и печальные перспективы, если не выстраивать целую систему культурологической безопасности среди обучающихся и молодежи средствами народной культуры, средствами традиционного прикладного искусства.

Полки магазинов уже заняты игрушками, которые далеки от светлых и радостных образов наших российских национальных игрушек. В качестве примера — игрушки агрессивные, ярких кислотных оттенков с пугающей внешностью «Хагги Вагги и Кисси Мисси». Мы видим, что дети предпочитают именно эти игрушки, от которых у детей детского сада возникают сложные психологические проблемы. Но «маленькие детки – маленькие заботки». Но ведь дети вырастут очень скоро.

Таким образом, народное традиционное прикладное искусство в образовательном и воспитательном процессе не утратило свою актуальность. Те приемы, технологии, которые использовались в народной педагогике, могут помочь в обеспечении культурологической безопасности обучающихся. А поступательное стабильное развитие российского общества в полной мере зависит от деятельности образовательных организаций по формированию системы культурологической безопасности обучающихся.

Список литературы

1. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения 20.05.2023).
2. Артановский С. Н. Традиция: от прошлого к будущему // Вестник СПбГУКИ, 2010. Декабрь. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsiya-ot-proshlogo-k-buduschemu/viewer> (дата обращения 21.05.2023).
3. Кийко М. Ю. Современные аспекты научных трактовок угроз национальной безопасности. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?url=yamail%3A%2F%2F182958734861954052%2F1.3&name=23%2023%2005%20sovremennye-aspekty-nauchnyh-traktovok-ugroz-natsionalnoy-bezopasnosti.pdf&uid=130310692&nosw=1> (дата обращения 12 05 2023).
4. Методические рекомендации для классных руководителей по проведению классных часов по культурологической безопасности. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2022. 98 с.

5. Обеспечение. Словарь русского языка: в 4-х т. / РАН, Институт-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус.яз.; Полиграфресурсы, 1999; (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3310/%D0%A1%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%95%D0%9C%D0%90 (дата обращения 11.05.2023).

6. *Севрюкова Н. В.* Роль художественных традиций народных промыслов России в формировании духовно-нравственной культуры обучающихся // Народное декоративно-прикладное искусство – основа формирования духовно-нравственной культуры. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Формирование духовно-нравственной культуры обучающихся посредством народных традиций и декоративно-прикладного искусства» в рамках проведения Года культурного наследия России, 27 октября 2022 г. / Ред. сост. Н. В. Севрюкова. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО». С. 68-75.

7. Система. Словарь русского языка: в 4-х т. / РАН, Институт-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус.яз.; Полиграфресурсы, 1999; (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека- URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3310/%D0%A1%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%95%D0%9C%D0%90 (дата обращения 12.05.2023).

8. *Спирина М. Ю.* Традиционное прикладное искусство в современном социуме. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnoe-prikladnoe-iskusstvo-v-sovremennom-sotsiume/viewer> (дата обращения 12.05.2023).

УДК 378.4

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЦИФРОВОГО УНИВЕРСИТЕТА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭКСПЕРТА-ФОНОСКОПИСТА

Татьяна Петровна Соколова,
кандидат филологических наук,
доцент, магистр юриспруденции,
доцент кафедры судебных экспертиз,
ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический
университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)»,
г. Москва, Россия
E-mail: tsokolova58@mail.ru

Аннотация. В статье представлены материалы, посвященные проблеме разработки модели смешанного обучения в информационно-образовательной среде Университета имени О. Е. Кутафина на примере интегрирования в модули цифрового университета электронного курса «Судебная фоноскопическая экспертиза». Реализация возможностей кроссплатформенной системы дистанционного обучения в сочетании с аудиторными занятиями в лаборатории фоноскопических исследований показывает преимущества модели смешанного обучения, которая дает эффективные результаты в усвоении сложного понятийного аппарата судебной фоноскопической экспертизы, обеспечивает систематическую поэтапную работу со звуковыми файлами, использование методов аудитивного, инструментального и лингвистического анализа в ходе исследования фонограмм разного объема и качества. Анализ материалов демонстрирует, что функция преподавателя остается главенствующей в содержательном наполнении матриц и отдельных элементов системы дистанционного обучения, в построении индивидуального образовательного маршрута обучающегося (на основании учета индивидуальных возможностей обучающегося и его готовности к освоению модуля) и технологии организации образовательного процесса, что в совокупности позволяет выстроить траекторию индивидуального обучения в информационно-образовательной среде университета. Успешность реализации предлагаемой модели смешанного обучения проверяется с помощью индикаторов достижения компетенций в смешанном формате.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, судебная фоноскопическая экспертиза, СДО, смешанное обучение

Введение

Как показывают результаты исследования цифрового образовательного пространства Российской Федерации, представленные С. В. Ивановой [4], оно еще не сформировано, в том числе применение электронного обучения в системе высшего образования является явно недостаточным. Решая задачу

цифровой трансформации высшего профессионального образования, Университет имени О.Е. Кутафина активно развивает платформу цифрового университета. Важнейшей составляющей в системе модулей цифрового университета является информационно-образовательная среда, основанная на кросс-платформе Moodle, подробно описанной нами ранее [12]. Система дистанционного обучения (СДО), функционирующая на базе «Русский Moodle 3KL» [9], постоянно обновляется и совершенствуется в соответствии с запросами профессиональной подготовки юристов и экспертов. Данная статья посвящена исследованию возможностей информационно-образовательной среды цифрового университета в формировании универсальных и профессиональных компетенций экспертов в области производства судебной фоноскопической экспертизы.

Постановка проблемы

Анализ эффективности обучения по речеведческим дисциплинам в период пандемии COVID-19, с одной стороны, показал своевременность внедрения СДО, что обеспечило овладение обучающимися необходимой суммой знаний и умений для проведения судебной автороведческой, судебной лингвистической и судебной фоноскопической экспертиз на базе судебного речеведения [2], с другой стороны, выявил «проблемные зоны» вынужденного преобладающего дистанционного обучения и еще раз подтвердил высказанное нами ранее утверждение о необходимости оптимального сочетания кросс-платформенного обучения с аудиторным [12]. В связи с этим актуальной остается разработка разнообразных эффективных, профессионально ориентированных форм смешанного обучения.

При всей неоднозначности и разном объеме содержания терминосочетания «смешанное обучение», подробно рассмотренного О. А. Козловым и В. П. Поляковым [5; 6], мы полагаем, что в аспекте высшего очного юридического образования по специальности «Судебная экспертиза» исключено понимание смешанного обучения как сочетания дистанционного и автономного, но актуальна традиционная семантика термина: сочетание традиционных очных форм взаимодействия обучающихся и преподавателя с цифровыми технологиями дистанционного обучения (в отличие от зарубежных практик, например, крупнейший центр судебной лингвистической экспертизы Университет Астон-Бирмингем внедрил полностью дистанционный магистерский курс судебной лингвистики [13]).

Сущность и возможности смешанного обучения в рамках виртуальной образовательной среды в условиях информатизации высшего образования детально анализировала Н. В. Ломоносова [7]. Мы разделяем данную концепцию: электронные образовательные ресурсы в составе смешанного обучения – это основной элемент системы, а не вспомогательный инструментальный традиционного учебного процесса. Возможности смешанного обучения в условиях технического вуза рассматривала Е. Г. Бекишева [1], в аспекте обучения иностранным языкам – Т. П. Попова, Т. А. Ненашева [11], Л. М. Матвиенко [8] и др., отмечая, что именно такая модель обучения позволяет максимально результативно распределить время преподавателя и

отдельно взятого обучающегося. Обзор литературы по данной проблеме, разная сочетаемость компонентов, возможность как синхронной, так и асинхронной интерактивности и коммуникации как одно из преимуществ смешанного обучения полно освещены в работе Т. Ю. Плетяго, А. С. Остапенко, С. Н. Антоновой [10, с. 117].

Цель данной статьи – рассмотреть возможности практического применения указанной модели обучения для формирования компетенций конкретно в сфере судебной фоноскопической экспертизы.

Методологической основой исследования являются компетентностный, личностно-ориентированный и практико-ориентированный подходы к образованию, в рамках анализа эффективности модуля СДО дисциплины «Судебная фоноскопическая экспертиза» использовались методы описания, сравнительно-сопоставительный метод, метод кейсов [15], а также мониторинг успешности освоения курса.

Результаты

Цель освоения модуля «Судебная фоноскопическая экспертиза» (СФЭ) – решение задач экспертного исследования звучащей речи, зафиксированной на материальном носителе, в настоящее время основным объектом экспертизы стали цифровые фонограммы. Дисциплина изучается на протяжении двух семестров и завершает формирование профессиональных компетенций в области речеведческих экспертиз, поэтому предусмотренная СДО кросс-платформа обеспечивает оперативные междисциплинарные связи с освоенными на предшествующих образовательных этапах базовыми лингвистическими дисциплинами, методическими пособиями и электронными ресурсами.

Кейс темы «Термины и понятия судебной фоноскопической экспертизы»

Одна из задач курса – профессиональное оперирование терминами и понятиями СФЭ. Практика использования возможностей СДО показала, что важна последовательность и регламентированность смешанной деятельности обучающихся в освоении сложного и специфичного категориального аппарата экспертизы, которая соединяет технические знания и лингвистические:

1 этап – проблемная лекция (в очном формате), презентация которой размещается в СДО;

2 этап – практическое занятие в форме «круглого стола» (материалы и задания для подготовки, в том числе действующий ГОСТ, разные концепции понятийного обеспечения фоноскопической (фонографической) экспертизы (судебной экспертизы фонограмм) в разных ведомствах и учреждениях и пр. размещены в СДО заранее, но открываются преподавателем постепенно и последовательно);

3 этап – лабораторная работа (задания по вариантам и модель выполнения размещены в СДО, строго определены сроки предоставления работы в СДО, предусмотрена функция «Студент может править свой ответ» и разные формы обратной связи с проверяющим – в чате, с помощью комментариев к работе, через корпоративный почтовый сервер в информационно-образовательной среде университета).

4 этап – закрепляющий (в игровой форме «Кроссворд» в ходе изучения дисциплины обучающийся несколько раз должен «разгадать» кроссворд, сгенерированный системой СДО из материалов «Глоссария», входящего в учебный модуль, персонально для каждого слушателя курса). Таким образом, элемент «Глоссарий», включающий 196 терминов и понятий СФЭ, функционирует не только как справочный материал с удобной системой поиска, но и как обучающий (на время игры «Кроссворд» доступ обучающихся к «Глоссарию» закрывается преподавателем).

Эффективность такого ступенчатого освоения терминологии СФЭ подтверждается данными экспресс-опросов (в очной форме) и результатами итогового тестирования (в СДО, но под контролем преподавателя в учебной аудитории). Кроме того, использование игровой формы повышает мотивацию студентов к освоению понятийного аппарата комплексной дисциплины и, как показывают отзывы студентов, формирует позитивное отношение к обучению.

Как следует из приведенного примера использования смешанных форм обучения, именно преподавателю отводится главенствующая роль в содержательном наполнении стандартных матриц учебного модуля в СДО, в определении последовательности и этапности освоения темы, проверке уровня сформированности компетенций с помощью индикаторов достижения компетенций.

Сложность освоения дисциплины СФЭ определяется потребностью в регулярной работе со звучащей речью носителей русского языка и дикторов, для которых русский язык не является родным. В связи с этим СДО дает возможность разместить звуковые файлы с эталонами определенных аллофонов (например, качественная редукция гласного [э] в абсолютном начале слова), фонетических процессов, нормативных интонационных конструкций (ИК), которые сопровождаются визуальными рядами – интонационной разметкой с указанием интонационного центра, движения тона. Работа с такими звуковыми файлами проходит в смешанном формате: в ходе практического занятия общее аудирование, обсуждение, выявление нормативных характеристик звуков, фонетических процессов, интонационных конструкций, сопоставление эталонных звучаний с фрагментами спорных фонограмм для выявления особенностей произношения отдельных звуков, групп согласных, выявление особенностей интонации и пр. Преимущество размещенной в СДО фонотеки эталонов в том, что, участвуя в общем аудировании, каждый обучающийся (воспользовавшись специальным оборудованием в лаборатории фоноскопических исследований) может индивидуально прослушивать нужный именно ему фрагмент фонотеки для выявления звуковых расхождений в речи дикторов, применять методы аудитивного, инструментального и лингвистического анализа в ходе исследования фонограмм. Роль преподавателя в проведении таких занятий состоит не только в общей организации учебного процесса, но и в выстраивании индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося.

Рассмотрев разные подходы к понятию индивидуального образовательного маршрута (ИОМ): с позиций «собственной» учебной деятельности студента,

реализации личностного потенциала, технологии последовательности действий обучающегося и др. [3], мы принимаем точку зрения исследователей (например: [14]), которые понимают «индивидуальный образовательный маршрут» как эффективный способ формирования компетенций (в нашем случае – профессиональных), как способ оптимизации процесса обучения, повышения мотивации обучающегося к освоению определенных тем.

Реализуя возможности СДО, в режиме реального времени преподаватель отслеживает динамику освоения темы каждым студентом, вовлеченность в учебный процесс, активность или, напротив, пассивность, отставание в освоении определенного раздела, неверный алгоритм действий, что позволяет на основе предоставляемой СДО информации мобильно скорректировать действия обучающегося. Оптимально также задействовать элементы геймификации (награды, уровни), которые «выдает» слушателю система, далее с учетом полученных наград определяется доступность последующих элементов и материалов курса (это очень важная функциональная возможность СДО, так как обеспечивает индивидуальную траекторию обучения не только отстающих студентов, но и тех, кто быстрее других членов группы усваивает учебный материал). Система предоставляет обучающимся размещать мультимедийные продукты (для формирования компетенций эксперта-фоноскописта необходим навык комплексного исследования видеофонограмм, где анализируется не только звуковой ряд, но и видеоряд, отображающий особенности артикуляции диктора) и совершенствовать сопутствующие навыки работы с виртуальной образовательной средой [16].

Очень важно для эффективного освоения материала установить поэтапное выполнение заданий, например, обучающийся не может перейти к завершающему этапу – защите выполненной им контрольной экспертизы звучащей речи, пока не сдаст в определенном порядке три заполненные (на основании аудитивно-перцептивного исследования спорной фонограммы) таблицы признаков звучащей речи (таблица признаков голоса, таблица признаков звуков, таблица признаков речевой культуры), набрав при этом не менее 70 % освоения каждой из трех подтем.

Заключение

Итоги разработки и использования методов и приемов смешанного обучения в русле цифровизации высшего профессионального образования на примере комплексной дисциплины «Судебная фоноскопическая экспертиза» показывают следующее.

Информационно-образовательная среда Университета имени О. Е. Кутафина позволяет успешно осваивать новые функциональные возможности кроссплатформенных модулей, что способствует продуктивному усвоению знаний и формированию универсальных и профессиональных компетенций обучающихся по специальности «Речеведческие экспертизы».

Главенствующей является роль преподавателя как в содержательном наполнении электронных матриц, так и в разумном и достаточном сочетании очной и дистанционной форм обучения, причем часто оптимальным оказывается гибридная форма, когда на очном практическом занятии

используется как непосредственное взаимодействие преподавателя с обучающимися, так и компьютерно-опосредованное.

Смешанная форма обучения позволяет успешно выстраивать индивидуальный образовательный маршрут обучающихся, что способствует повышению процента освоения курса.

Высокая эффективность усвоения конкретных тем дисциплины достигается за счет использования возможностей информационно-образовательной среды на разных этапах формирования компетенций.

Список литературы

1. *Бекишева Т. Г.* Смешанное обучение: современные тенденции в вузах // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 11–2 (67). С. 37–42.
2. *Галяшина Е. И.* Судебное речеведение: учебник. М.: Норма, ИНФРА-М, 2020. 320 с.
3. *Еремина Л. И., Силантьева М. Ю.* Особенности проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 8. URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2020.7.14> (дата обращения: 25.05.2023).
4. *Иванова С. В.* Цифровое образовательное пространство России: состояние и вектор развития // Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» (2022 International conference — Education Environment for the Information Age (EEIA– 2022)): сборник научных трудов / под ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 17–25.
5. *Козлов О. А.* Отечественный и мировой опыт внедрения смешанного обучения в условиях цифровой трансформации образования // Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» (2022 International conference — Education Environment for the Information Age (EEIA– 2022)): сборник научных трудов / под ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 417–422.
6. *Козлов О. А., Поляков В. П.* Информационная безопасность личности: актуальные педагогические аспекты // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3 (33). С. 105–112.
7. *Ломоносова Н. В.* Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования. Автореферат дисс. на соискание степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. М., 2018. 28 с.
8. *Матвиенко Л. М.* Онлайн-курсы в системе смешанного языкового обучения будущих специалистов в области права // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6 (39). С. 35–39.
9. Открытые технологии. Среда электронного обучения 3KL Русский Moodle. [Электронный ресурс]: URL https://opentechnology.ru/?utm_source=eLama- (дата обращения: 20.05.2023).
10. *Плетьго Т. Ю., Остапенко А. С., Антонова С. Н.* Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 113–130. DOI: 10.17853/1994–5639-2019-5-113-130.
11. *Попова Т. П., Ненашева Т. А.* Информационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе (модель смешанного обучения) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8, № 6/1. С. 218–226.
12. *Соколова Т. П.* Электронный курс «Судебная автороведческая экспертиза» в информационно-образовательной среде юридического университета // Сборник научных

трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА – 2018) / Под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 455–467.

13. Forensic Linguistics MA (Distance Learning). Aston University. URL: <http://www.aston.ac.uk/study/courses/forensic-linguistics-ma-distance> (дата обращения: 20.05.2023).

14. *Garcia D. R.* School Choice. Alabama, 2018. 178 p.

15. *Cohen L., Manion L., Morrison K.* Research Methods in Education. Eighth edition. London and New York: Routledge, 2018. 916 p.

16. *Sokolova T., Sarcisian A.* Co-benefits of using e-learning environment in Russian language education // EDULEARN 21. Proceedings. 13th International Conference on Education and New Learning Technologies. July 5th-6th, 2021. L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (ed.), 2021. P. 10273- 10277.

УДК 37.02

ИНТЕРАКТИВНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Константин Владиславович Цаликов,
специалист просветительского отдела,
частное учреждение культуры «Музей русского импрессионизма»,
аспирант,
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: kos1997tya@yandex.ru

Аннотация. Организация эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у детей младшего школьного возраста эффективно в процессе интерактивной экскурсии, которая позволяет с помощью специальных приемов и образовательных технологий вовлечь участников в активное взаимодействие с педагогом-экскурсоводом. Оригинальный маршрут экскурсии становится полем собственных открытий и творческих экспериментов, таким образом можно подтолкнуть детей к исследованию музейных предметов и экспонатов.

Ключевые слова: эмоционально-ценностное восприятие, произведение изобразительного искусства, младшие школьники, интерактивная экскурсия, художественный музей

Изобразительное искусство, с одной стороны, является отражением социально-культурной среды, в котором оно было создано, с другой стороны, оно может считаться инструментом для выхода за пределы самого себя. Искусство создает виртуальную среду для единства и солидарности, формирует представление об экономике, об истории социального неравенства или продемонстрировать гуманистические ценности. Одна из важнейших функций искусства – передача подрастающему поколению целостной модели мира и окружающей действительности с учетом многовекового культурного опыта для того, чтобы помочь личности строить свои духовные ориентиры. Так, Антонио Банфи, итальянский философ, отмечает, что искусство предстает как выработанный культурой способ «становления образа мира, обретшего в отношении «я» внутренний смысл» [1, с. 30].

Мировая художественная культура, в частности, изобразительное искусство в его визуальном воплощении, будто холсты Ротко, цветовые эксперименты Роберта Делоне, Саврасовские «грачи» или крестьянки на картинах у Абрама Архипова, так или иначе демонстрирует эмоциональные составляющие художественного образа, отсылает нас к тем моментам, когда

зрители могли быть поражены, тронуты и изменены после встречи с искусством.

Таким образом, происходит репрезентация историй и идей, подкрепленная сильным эмоциональными составляющими, которые передаются с помощью цвета, композиции, ритма и т.д. В данном контексте можно говорить о педагогическом потенциале произведений изобразительного искусства, так как их форма понятна для детей младшего школьного возраста при первичном восприятии. Содержание живописных образов содержит культурные универсалии о красоте, доброте, нравственном выборе, что помогает социализировать детей и формировать эмпатичное отношение к окружающим людям. Изобразительное искусство «творит человека и обращено к человеку, стучится в его сердце, служит единению и сопричастности человеческим взаимоотношениям, указывает направление нравственного поступка» [2, с. 48].

В современных работах по педагогической психологии часто упоминаются высокая восприимчивость детей в возрасте от 6 до 10 лет к художественным образцам, нормам, эталонам поведения, а также потребность в переживании нравственных чувств для формирования ценностных ориентиров, которая имеет прямую связь с повышенной эмоциональной отзывчивостью на наблюдаемые визуальные образы, что формирует специальную эмпатичную форму восприятия изобразительного искусства [4]. Поэтому именно в этот период крайне необходим эстетический опыт, который возможно получить в ходе интерактивной экскурсии по художественному музею.

Восприятие произведений искусства представляет собой сложную связь между визуальными стимулами, то есть самой картинкой, сюжетом, композицией, и личным пониманием. Восприятие не является универсально установленной матрицей понимания искусства, оно обусловлено контекстом, из которого производятся наблюдение и оценка. Вместо общих моделей понимания оно обусловлено многочисленными факторами, в том числе политическими, социальными, культурными, гендерными и этническими. Восприятие влияет на то, как мы видим искусство и какие значения мы ему приписываем, но также является активным компонентом художественного творчества.

Было бы трудно делать утверждения о значении искусства без ранее установленных представлений о ценностном аспекте, происходящим из многогранных перцептивных условий. Как видно из многочисленных примеров, восприятие влияет на то значение, которое мы придаем искусству, и часто такое понимание меняется с течением времени. Некоторые универсальные постулаты могут сохраняться, но большинство из них зависят от конкретных социальных конструкторов данного времени. Восприятие и наши мнения тесно связаны. Обращаясь к искусству, мы видим, что на протяжении всей истории оценка художественных стилей менялась, что подтверждает приведённое выше утверждение о связи формирования личного мнения и восприятия искусства.

В научных исследованиях по педагогике, философии и психологии искусства отмечается важность эмоционально-ценностного восприятия

произведений визуального искусства. Эмоционально-ценностное восприятие представлено как один из ключевых элементов художественного восприятия в целом. Эмоциональная составляющая восприятия в сочетании со способностью детей младшего школьного возраста к базовым мыслительным операциям: анализу, сравнению, обобщению и осмыслению собственного жизненного и визуального опыта, с одной стороны, и разделению своего мнения и чужого (художника, педагога, экскурсовода), с другой стороны, считается основой для формирования диалога между «обучающимся и картиной», и одновременно с тем «обучающимся и педагогом» для изучения нравственно-этических норм, воплощенных, например, в картинах, что выражает основную идею эмоционально-ценностного восприятия и создает основу для разработки интерактивной экскурсии.

Интерактивная экскурсия — это формат экскурсии, позволяющий с помощью специальных приемов и образовательных технологий вовлечь участников в активное взаимодействие с педагогом-экскурсоводом и подтолкнуть детей к исследованию музейных предметов, экспонатов, так что маршрут экскурсии становится полем собственных открытий и творческих экспериментов. В основе интерактивной экскурсии лежит беседа, построенная на активном диалоге участников и идеи «со-творчества» [3]. Чтобы стимулировать мышление детей и поощрять их участие в обсуждении, хорошей практикой является система вопросов, ориентированных на выявление мнения школьников; необходимо использовать открытые утверждения, вопросы на размышления, которые дают детям возможность проявить свое «Я», сформировать личное отношение, критическое мышление и проанализировать увиденное. При использовании метода дискуссии педагог может использовать следующие категории вопросов:

1. Личностно-ориентированные вопросы, которые заставляют детей думать о своих воспоминаниях, оценивать их, соотносить увиденное со своим жизненным опытом, сформировать личное отношение к произведению искусства
2. Развивающие-познавательные вопросы, активизирующие мышление детей (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.).
3. Проблемные или исследовательские вопросы, которые активизируют познавательную деятельность обучающихся и заставляют правильно и точно выражать свои мысли.
4. Вопросы, направленные на развитие и активизацию памяти участников экскурсии.

Однако, несмотря на важность создания диалога, у любой интерактивной экскурсии должна быть продуманная педагогическая цель. По этой причине несмотря на то, что ведущей задачей становится формирование знания, вопросы должны строиться так, чтобы обучающиеся самостоятельно или с помощью подсказок выходили на верные ответы. Некоторые ответы педагогу необходимо проговаривать, или при недостаточности знаний у школьников педагог ликвидирует эту проблему с помощью дидактической игры или с помощью монологического рассказа.

Одним из важнейших аспектов становится подборка именно тех музейных предметов, которые будут эмоционально воздействовать на ребенка при этом «рассказывать» интересные истории и формировать ценностные ориентиры.

Так, начиная с эмоционально вовлекающих вопросов, которые позволяют начать беседу, привлечь внимания, выстроить ассоциативную связь между обучающимся и произведением искусства, в частности каким-либо персонажем или местом. Например, на интерактивной экскурсии «Журнал миражей» по выставке «Александр Савинов. Миражи» в Музее русского импрессионизма особое место уделяется малой родине художника, городу Саратову, который был для него источником вдохновения на протяжении всей жизни. При рассмотрении пейзажей с Волгой или жанровых сцен ребятам предлагается привести примеры тех мест, которые бы они хотели нарисовать. В конце беседы обучающиеся приходят к выводу о том, что вдохновение связано с сильными эмоциями, которые могут вызвать дом, семья, родные места. Затем начинается аналитический этап экскурсии, связанный с постепенным анализом произведения изобразительного искусства. Следует выделить три компонента, которые стоит обсудить проанализировать:

1. Сюжет.
2. История.
3. Художественные приемы (свет, цвет, композиция, ритм, перспектива).

Беседа начинается с описания картины детьми. Затем педагог самостоятельно комментирует сцену, представленную на полотне, возможно с детальным описанием того, что не смогли заметить обучающиеся, а затем рассказывает об истории, которую иллюстрирует данная картина. Например, после подобного описания картины Абрама Архипова «Женщина в желтой рубашке» можно обсудить тяжелую жизнь крестьян, их ежедневные задачи, которые так или иначе влияют на их внешний вид, и соотнести с образом, представленном на картине, после чего следует перейти к рассказу о самом художнике, избегая точных дат и мест учебы, следует рассказать, как сформировался его особый узнаваемый стиль и художественный метод.

Важно обсудить со школьниками их первую реакцию на картину, выявить детали картины, которые «бросились» в глаза первым, понравившиеся цвета или цвета, которые играют главную роль в картине. Неудивительно, что именно цвет, являясь «эмоцией формы» [3], помогает начать рассказ про сложные понятия, которыми часто описывают картину: композиция, красочный слой, колористическое решение, ритм и так далее. Постепенно вводя новые определения важно не только продемонстрировать их на конкретной картине, но и зафиксировать детское восприятие данных деталей. Например, младшие школьники быстро определяют в полотнах Абрама Архипова яркие контрастные цвета, дополняющие друг друга и их влияние на восприятие произведения.

Для того, чтобы закрепить полученный результат необходимо связать теорию с практикой с помощью практической творческой деятельности с заранее установленными условиям ситуации успеха, так как это позволяет укрепить уверенность детей в своих силах и сформировать позитивное

отношение к изобразительному искусству в дальнейшем. Идея об активной творческой деятельности считается одной из самых актуальных в сфере музейной педагогики. Данный этап интерактивной экскурсии позволяет не только сменить вид деятельности, но и установить новый уровень диалога «обучающийся-картина», где ребенок уже не просто любопытный зритель, а такой же автор. Деятельность позволяет творчески реализоваться, улучшить процесс запоминания новых знаний и навыков, усилить восприятие, с помощью различных творческих заданий: раскрасить, дорисовать, соотнести, нарисовать по образцу, собрать коллаж или нарисовать что-то с нуля. Важно, чтобы задание было конкретное, доступное для возраста и уровня художественной подготовки, связывало теорию с практикой, но тем не менее давало свободу творчества.

Таким образом, интерактивная экскурсия состоит из заранее разработанного маршрута экскурсии, в ходе которого при изучении экспонатов или группы экспонатов необходимо пройти три этапа восприятия: эмоциональный, аналитический и творческий. Данная технология актуальна для эмоционально-ценностного развития восприятия изобразительного искусства детьми младшего школьного возраста, так как позволяет комплексно рассмотреть живопись, графику, иллюстрации, с учетом истории создания, сюжета и художественных методов, создать эмоциональные ассоциации с учетом личного опыта для формирования нравственно-этических норм у обучающихся.

Список литературы

1. *Банфи А.* Философия искусства / предисл. К. М. Долгова; пер. с итал. Г. М. Смирнова. М.: Искусство, 1989. 384 с.
2. *Бородина Е. Н.* Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности: монография / Е. Н. Бородина; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2015. 196 с.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства. СПб.: Азбука-классика: 2016. 448 с.
4. *Менчинская Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избр. психол. тр. / Н. А. Менчинская; Моск. психол.-социал. ин-т; под ред. Е. Д. Божович. М.: Ин-т практ. психологии. Воронеж: МОДЭК, 1998. 448 с.
5. *Франсуаза Барб-Галль.* Как говорить с детьми об искусстве / под ред. И. Комарова. М.: Арка, 2013. 192 с.

УДК 37.02

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Марина Александровна Черевко,
кандидат социологических наук,
доцент кафедры сестринского дела
с курсом социальных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный
медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации;
доцент кафедры гуманитарных и
социально-экономических дисциплин,
ФГБОУ ВО ДВФ «Российский государственный
университет правосудия»
г. Хабаровск, Россия
E-mail: Vugoenko@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам, связанным с изучением особенностей профессиональной социализации выпускников вузов и анализом профессиональной самоидентификации с учетом специфики получаемой профессии. Исследование, проведенное среди выпускников вузов города Хабаровска (будущих специалистов социономических профессий), затронуло период пандемии, повышенного общественного и государственного внимания к представителям таких профессий, как специалисты по социальной работе, медицинские и педагогические работники. В статье проиллюстрированы эмпирические результаты, описывающие профессиональные планы респондентов глазами самих выпускников в ближайшие 5 лет (выпускники ДВГМУ, ТОГУ, ДВГАФК).

Ключевые слова: профессиональная социализация, профессиональное становление, профессиональные планы, выпускники вузов, помогающие профессии, жизненное самоопределение, пандемия, профессиональное становление, социономические профессии

Изучение профессиональных траекторий молодежи не теряет своей актуальности в любых исторических условиях и государственных трансформациях. Наделяя молодежь основным вектором развития экономики страны, исследовательская актуальность остается неизменной в плоскости таких вопросов как профессиональное самоопределение, профессиональное становление и профессиональные планы будущих специалистов. На сегодняшний день в условиях непростой эпидемиологической обстановки, все большую значимость приобретают исследования, посвященные изучению специалистов помогающих профессий. Вместе с тем профессиональные планы выпускников - будущих специалистов социономических профессий

представляют особый интерес в рамках прогнозирования конъюнктуры рынка труда Дальневосточного региона.

Вместе с тем профессиональные планы лежат в основе жизненного самоопределения молодого человека, средствами которого выступает выбор профессии, процесс нахождения себя в общественно-политической жизни общества, формирование нравственных позиций, определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни. Эстонский социолог М. Титма рассматривает самоопределение личности через призму жизненного самоопределения молодого человека и характеризует его как возрастной процесс, обусловленный поэтапным включением молодого поколения в общественную жизнь. Основными детерминирующими факторами самоопределения ученый выделяет следующие: существующая социальная структура, демографическая и образовательная ситуация, потребность в воспроизводстве определенных социальных общностей, политическая ситуация, определяющая направления молодежи в обществе.

По классификации профессий, предложенных профессионалом Е. А. Климовым, такие профессии как психолог, педагог, врач, социальный работник относятся к группе социономических профессий, где ведущим предметом является другой человек. [1, с. 260]. Социономические профессии – это профессии, в которых объектом труда выступают малые социальные группы и индивиды (работа осуществляется в системе человек-человек) и общность людей здесь не вступают как социальная среда или условие деятельности, а рассматриваются как объект и предмет деятельности. Социономические профессии предполагают и особый тип взаимодействия, так называемое «помогающее поведение». К. Роджерс помогающими называет такие отношения, в которых «...по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с другими».

В целом, анализируя роль и место профессии в жизни человека, П. Сорокин характеризует ее следующим образом: «она механически, помимо воли и желания индивида, переделывает его, творит по своему образу и подобию, определяет его интересы, убеждения, вкусы, стремления и желания, словом – всю его природу, какова профессия человека, такова его психология и идеология». Следовательно, профессия выступает направляющим вектором жизнедеятельности человека, индивиды, имеющие сходные профессии, при всех их различиях будут иметь ряд общих интересов, профессионально-ценностных установок, обусловленных сходством выбранной сферы деятельности.

В социологической науке использование понятия «профессиональная социализация» связано с именами социологов Дж. Клаузена и К. Данцигера, одним из которых был охарактеризован подход к профессиональной социализации как процессу, результатом которого становится формирование индивида в одного из членов общества, способного успешно функционировать в профессионально-трудовой сфере. Н. А. Перинская определяет профессиональную социализацию как двусторонний процесс. С одной стороны,

она характеризует его как процесс вхождения индивида в профессиональную среду с помощью усвоения профессионального опыта, а также овладения стандартами и ценностями профессии. С другой стороны, автор рассматривает ее как процесс активной профессиональной самореализации, которая проявляется не как пассивное подчинение внешним требованиям профессии, а как осознанный выбор оптимального поведения, предполагающего активное профессиональное саморазвитие [2, с. 38].

Следовательно, профессиональную социализацию можно охарактеризовать как процесс освоения индивидом определенных профессиональных знаний, умений и навыков, усвоение профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, вхождение в профессиональную среду и профессиональную реализацию приобретенного профессионального опыта. Это происходит на определенном жизненном этапе, когда индивид достигает достаточного уровня своего социального развития, в первую очередь, для выбора профессии и целенаправленного овладения ею, а в последующем и для профессиональной самореализации в избранной сфере профессиональной деятельности. И от того, насколько успешно пройдет усвоение личностью принятых в профессиональном сообществе ценностных ориентаций, нравственных норм и установок, а также освоение профессиональных знаний, навыков и умений, зависит уровень вхождения личности в профессиональную среду. Это сложный социальный процесс, в результате которого формируется положительная устойчивая связь индивидуума с профессиональной группой и профессиональной средой

Анализируя студенчество как особую социально-демографическую группу общества, следует выделить две основные социально-профессиональные функции: во-первых, это систематическое накопление, усвоение, овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками с целью их дальнейшего практического применения в трудовой деятельности; во-вторых, это обновление социально-профессиональной структуры общества. Мы характеризуем особенности профессиональных планов студенческой молодежи с позиции двойственного характера, проявляющего себя, с одной стороны, в качестве «идеального» намерения, основанного на интересе к специальности (освоить ее, реализовать свою профессиональную подготовку, найти соответствующую работу). С другой стороны, реализация профессиональных планов и интересов является затруднительной, в связи с чем выпускники формируют в качестве реального, но менее привлекательного варианта поиск работы, не соответствующей профессиональному профилю, но обеспечивающей приемлемый доход и стабильный образ жизни.

В основе нашего исследования лежало понимание того, что специфика условий труда социономических профессий ярко проявляется в социально-психологическом аспекте: наличие высокого уровня самоконтроля и сенситивности, интенсивная психоэмоциональная деятельность, психическая напряженность, эмоционально насыщенные межличностные взаимодействия.

С целью определения профессиональных планов глазами выпускников, нами был проведен пилотажный опрос в форме проектного эссе на тему «Мой трудовой день через 5 лет». Эмпирическую базу исследования составили студенты-выпускники очной формы обучения вузов города Хабаровск (ПИТОГУ, ДВГМУ, ДВГАФК), будущие специалисты по социальной работе, медицинские работники, педагогические работники, будущие тренеры (n=218 респондентов). Тип выборочной совокупности квотный (курс, направление подготовки / специальность, форма обучения, территориальная локализация), случайный на этапе отбора респондентов. Исследование было проведено в условиях пандемии коронавирусной инфекции (COVID-19) в период с сентября 2020 года по сентябрь 2022 года. Данный период обусловлен тем, что значение представителей соционических профессий выросло на общегосударственном уровне, о чем свидетельствуют финансовые и социальные программы, направленные на поддержку медицинских работников и специалистов по социальной работе.

Следует отметить, что в исследовании приняли участие студенты 5–6 курсов Дальневосточного государственного медицинского университета. Таким образом, 81 % выпускников на момент проведения опроса уже работают в медицинских учреждениях и связывают свои профессиональные перспективы с медицинской деятельностью («работа в детской поликлинике», «работа педиатром», «работа врачом-стоматологом», «работаю участковым педиатром и буду продолжать развиваться в данном профессиональном поле», «работа в государственной и частной поликлиниках», «работаю стоматологом...»), только 8% из выборки не связывают свои будущие профессиональные ориентиры с медицинской деятельностью, 11% респондентов планируют заниматься научной и преподавательской деятельностью.

Интересным представляется тот факт, что профессиональные планы студентов педагогических специальностей вузов, формируемые в сложных условиях для системы школьного образования, трансформировались в профессиональную готовность к работе по специальности. Так, на сегодняшний день 50 % респондентов данной профессиональной группы видят себя в формате «учитель начальных классов», «работа в школе учителем истории и обществознания», «работа в детском саду», «работа педагогом-дефектологом», «работа в школе учителем литературы», «тренером, работать с молодежью», 20% выпускников проиллюстрировали стойкое намерение «заниматься репетиторством», 25 % респондентов пополнили группу «неопределившихся» в профессиональной перспективе, 5 % видят свою профессиональную деятельности в «системе онлайн-ресурсов», «блоггерство».

Следует отметить, что исследования, проведенные автором в 2010 году, свидетельствуют о диаметрально противоположной ситуации, существующей в планах выпускников студентов-будущих педагогических работников. На всех курсах обучения очевидным являлось доминирование позиции «поиск рабочего места, где хорошо платят и не обязательно по специальности», в силу преобладания прагматичных стимулов в системе ценностных ориентаций респондентов [4, с. 252].

Проблемы сегодняшнего дня актуализировали и сформировали потребность деятельности социальных работников / специалистов по социальной работе (медико-социальная и волонтерская деятельность, помощь людям, попавшие в трудную жизненную ситуацию в результате болезни или потери работы). Вместе с тем опыт деятельности социальных служб Хабаровского края свидетельствует о дефицитности данной категории работников, сложным остается и вопрос подготовки специалистов по социальной работе, в городе Хабаровске только два вуза сохранили возможность подготовки специалистов данного профиля (ДВГМУ и ТОГУ, РАНХиС с 2022 года). Следовательно, доля выпускников данного направления остается незначительной в общем массиве выпускников вузов. В нашем исследовании приняли участие 22 выпускника-будущих специалиста по социальной работе. Для будущих специалистов характерна ориентация на «работу с клиентами» в профессиональной перспективе (72 %), 22 % опрошенных рассматривают вариант «самозанятости», 6 % респондентов «не определились с выбором».

Исследование проиллюстрировало, что, несмотря на условия, в которых завершается их период обучения, основная часть выпускников проектируют свою будущую работу на основе деятельностного типа поведения. Это студенты, у которых в полной мере сформирована готовность к работе в выбранном профессиональном поле, они довольны сделанным выбором и видят себя именно в данном профессиональном статусе. Примечательным остается тот факт, что для выпускников высшее образование является средством профессионально-личностной самореализации, а не только выполняет инструментальную функцию в реализации социально-экономических интересов и приобретении определенного профессионального статуса в структуре общественного разделения труда.

На наш взгляд, главной задачей органов исполнительной и законодательной властей края должны стать системные и долгосрочные мероприятия по дальнейшему закреплению данной перспективной тенденции среди выпускников помогающих профессиональных направлений. К сожалению, на сегодняшний день отсутствуют краевые программы, регулирующие подготовку и дальнейшее профессиональное становление социально-педагогических и медицинских кадров. Вместе с тем профессии социологического типа будут востребованы обществом всегда, им не грозит исчезновение под влиянием научно-технического прогресса. Следовательно, задачами сегодняшнего времени выступает правильное и своевременное выстраивание профессиональной траектории студентами, сохранение задатков их ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Следует предположить, что институт наставничества создаст необходимые условия для долгосрочного закрепления молодых специалистов в отраслях края.

Список литературы

1. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский дом «Академия», 2004. 304 с.
2. *Перинская Н. А.* Социальная идентичность как результат профессиональной социализации // Социологический сборник. Вып. 4 / Ин-т молодежи. М.: Социум, 1998. С. 36–40.
3. *Титма М. Х.* Выбор профессии как социальная проблема. М.: Мысль, 1975. 198 с.
4. *Черевко М. А.* Профессиональное самоопределение студентов педагогических вузов как социальная проблема // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2011. № 2 (21). С. 249–256.

УДК 372.882

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ ПРОФИЛЬНОГО (ГУМАНИТАРНОГО) ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Валентина Максимовна Шамчикова,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
лаборатории филологического общего образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: valmaks@inbox.ru

Аннотация. В статье представлены интерактивные образовательные технологии, способствующие продуктивному изучению литературы в условиях профильного (гуманитарного) обучения в старшей школе. Особое внимание уделяется методике использования цифровых образовательных технологий и технологий развития критического мышления старшеклассников на уроках литературы. Выявлены изменения роли учителя, обучающего школьников с помощью представленных образовательных технологий.

Ключевые слова: образовательные технологии, профильный (гуманитарный) уровень обучения, углубленное изучение литературы в старших классах

В условиях обновления содержания общего образования большое внимание уделяется профильному обучению старшеклассников. Актуальной является интеграция учебных задач по достижению обучающимися планируемых результатов и задач по их ориентации в выборе профессии, что требует совершенствования методических подходов к изучению школьных предметов, в том числе «Литературы».

Федеральная образовательная программа среднего общего образования (ФОП СОО) поясняет, чем освоение предметных результатов на углубленном уровне отличается от освоения предметных результатов на базовом уровне: для достижения предметных результатов на базовом уровне важно «обеспечение общеобразовательной и общекультурной подготовки», а углубленный уровень обучения ориентирует «на подготовку к последующему профессиональному образованию, развитие индивидуальных способностей обучающихся путем более глубокого, чем это предусматривается базовым уровнем, освоения основ наук, систематических знаний и способов действий, присущих учебному предмету» [7, с. 11].

Примерная рабочая программа среднего общего образования по предмету «Литература» конкретизирует: «литературное образование в старшей школе на углубленном уровне предполагает более активное использование самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся, являющейся

способом введения старшекласников в ту или иную профессиональную практику, связанную с профильным гуманитарным образованием» [4, с. 5–6].

Отбор подходов к обучению литературе на углубленном уровне должен быть направлен на достижения обучающимися планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных), представленных в ФОП СОО, конкретизированных в тематическом планировании ПРП СОО (углубленный уровень), и на овладение старшекласниками видов деятельности, способствующих их профессиональному самоопределению.

В отборе подходов обучения школьников литературе на углубленном уровне целесообразно ориентироваться на представленный в ПРП СОО перечень видов деятельности:

- конспектировать лекцию учителя и статью учебника, составлять их планы и тезисы;

- подбирать и обобщать материалы об авторе произведения, а также об истории создания произведения с использованием справочной литературы и Интернет-ресурсов;

- развернуто отвечать на вопросы и участвовать в коллективном диалоге, дискуссии, работать в паре и в группе;

- анализировать литературное произведение с учетом его родо-жанровой принадлежности в единстве формы и содержания, осмысленно используя терминологический аппарат современного литературоведения;

- характеризовать сюжет, героев, идейно-эмоциональное содержание произведения, ключевые проблемы и свое отношение к ним; сопоставлять героев и события, в том числе используя таблицы;

- выявлять неоднозначность художественных смыслов, заложенных в литературном произведении, с учетом авторской позиции;

- осуществлять комплексный филологический анализ художественного текста;

- составлять лексические и историко-культурные комментарии; работать со словарями и справочной литературой; определять историко-культурный контекст и контекст творчества автора; выявлять связь произведения со временем написания, с современностью и традицией;

- сопоставлять текст с другими произведениями русской и мировой литературы, интерпретациями в различных видах искусств (графика, живопись, театр, кино, музыка и др.);

- писать сочинение, рецензию, отзыв, аннотацию, используя различные приемы цитирования и редактирования текстов; создавать собственные литературно-критические произведения на основе прочитанных художественных текстов с опорой на знания об основных направлениях литературной критики;

- работать с разными информационными источниками, в том числе в медиaprостранстве, составлять и осуществлять индивидуальную траекторию чтения;

– владеть умениями учебной проектно-исследовательской деятельности историко- и теоретико-литературного характера, в том числе создания медиапроектов.

В поле зрения методических интересов современного учителя, преподающего литературу на углубленном уровне, который старается помочь обучающимся старших классов получить уверенность в правильности выбранной профессии, должны находиться интерактивные технологии, когда взаимодействие школьников происходит с учителем и между собой. Роль учителя меняется, он больше консультирует старшеклассников и направляет работу, активность обучающихся доминирует.

Интерактивностью могут обладать известные учителям работа в малых группах, обучающие игры, творческие задания, дискуссии, беседа, консультация и другие, которые можно встретить в практике педагогов.

Какие интерактивные технологии изучения литературы будут особенно продуктивны в рамках реализации профильного (гуманитарного) обучения?

Целесообразно использовать для углубленного изучения литературы интересы старшеклассников к современным технологиям, например, к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ) [6, 8]. Обучающиеся будут охотно выполнять творческие задания с возможностью применения цифровых ресурсов: создавать литературные проекты, писать аннотации к литературным ресурсам, давать оценку навигации литературного сайта, делать Интернет-обзор творчества писателей и другие.

Задача учителя – применять ЦОТ для усиления мотивации старшеклассников к изучению литературы на углубленном уровне.

Вместе с тем учитель должен ориентироваться на представленный в федеральной рабочей программе среднего общего образования перечень видов деятельности, которыми должны обладать школьники, отобрать те технологии, которые соответствуют учебным задачам и направлены на овладение старшеклассниками видами деятельности, способствующими их профессиональному самоопределению.

Таковыми технологиями, которые повысят качество литературного образования обучающихся, их мотивацию к чтению и изучению литературы могут стать следующие: мультимедийная, дистанционная, телекоммуникационная (сетевая), цифровая гуманитаристика, технология медиапроектирования, технология «Цифровой сторителлинг» и другие.

Целесообразно применение в исследовательской и проектной деятельности старшеклассников цифровой гуманитаристики (DH – digital humanities), которая дает возможность использовать разработки ученых-филологов (например, лингвистические корпуса, текстовые базы, компьютерные способы текстологического анализа и др.) [1].

В процессе углубленного изучения литературы продуктивным будет использование мобильного приложения «Живые страницы» [1], которое позволит работать с классическими и современными произведениями, входящими в содержание ПРП (углубленный уровень) для 10 и 11 классов.

Школьники смогут воспользоваться комментариями экспертов, интерактивными сценариями, викториной «Игра в слова» и т.д.

Материал, представленный в «Живых страницах», можно применять как при изучении биографии писателей, так и в процессе анализа художественного текста.

Для углубленного изучения литературы важна работа с интертекстом. Продуктивным будет использование на уроках литературы современных электронных справочно-информационных систем, включающих возможность текстового поиска, например, Национального корпуса русского языка [2].

Актуальным для изучения литературы на углубленном уровне в старших классах является использование электронных библиотек и энциклопедий, образовательных ресурсов интернета, социальных сетей, которые позволяют делиться информацией, впечатлениями о книгах и фильмах и т.д.

Вместе с тем, по мнению исследователей, современный человек должен владеть «компетенциями XXI века (критическим мышлением, способностью к самообучению, умением полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески (не по шаблону) применять имеющиеся знания в быстроразвивающейся цифровой среде» [5]. Поэтому актуальность использования такой технологии, как «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) при изучении литературы в условиях гуманитарного профиля обучения, очевидна. Уже по её названию становится понятным, что благодаря этой технологии у старшеклассников будет вырабатываться критическое мышление, формироваться навыки работы с информацией в процессе чтения и письма.

Уроки с использованием технологии РКМЧП требуют иной формы, отличной от традиционного урока. Школьники, опираясь на собственный опыт, размышляют, обсуждают прочитанное, делают необходимые записи с применением графической организации материала, которая поможет стать наглядным процессу мышления, что актуально для обучения литературе на профильном (гуманитарном) уровне. Роль учителя становится направляющей, координирующей работу обучающихся.

На уроках литературы в условиях гуманитарного профиля обучения приобретают актуальность такие приемы, как «Зигзаг», «Инсерт», метод «Мозговой штурм», технологии «Кластер», «Дискуссия» и другие.

Из приемов развития критического мышления на уроках литературы целесообразно использовать «зигзаг», особенно когда старшеклассники работают над составлением конспектов.

В курсе литературы 10 и 11 классов на углубленном уровне обязательны к изучению критические статьи и очерки.

Прием «зигзаг» поможет сделать конспектирование статей интересным и работающим на достижение школьниками планируемых результатов, когда обучающиеся смогут высказать свое мнение, выслушать мнение других, составить общее коллективное мнение – именно так будет создаваться конспект. Совместная интерактивная работа приведет к существенному

количеству достижений старшеклассниками метапредметных и предметных результатов. В составлении конспекта участвует весь класс.

На этом уроке могут быть использованы другие технологии, методы и приемы: например, схема, инфографика, «Кластер», «Мозговой штурм».

Важно, что поиск идей происходит в сотворчестве, в доверии к творческим способностям друг друга. Все участники имеют право высказать свою точку зрения, и даже не согласиться с общим мнением. Вместе с тем, допустимо только доброжелательное обсуждение идей. Так старшеклассники учатся работать в команде на уроках литературы.

Еще одной актуальной образовательной технологией является дискуссия.

Процесс дискуссии требует от обучающихся поиска и отбора новых сведений (в том числе об авторах произведений), формулирования собственного мнения, анализа художественной и критической литературы, подбора аргументов, обобщения материала.

Определено, что дискуссия – это не только способ активизации мыслительной деятельности, но и «способ углубленной работы с содержанием предмета», «творческого применения полученных знаний» [3, с. 126-127], что соответствует профильному обучению литературы в старших классах.

От педагога по-прежнему зависит очень многое. Современный учитель дает возможность обучающимся самим принимать решения, но организатором и ведущим все же является он, задача преподавателя заключается в том, чтобы организовать обсуждение проблемы, вовлечь в него всех участников дискуссии, сфокусировать внимание старшеклассников на дискуссионных вопросах.

Когда учитель готовит тему для дискуссии, ему необходимо учитывать соответствие темы учебным задачам, своевременность и значимость темы для старшеклассников, уровень подготовленности обучающихся.

Приведем примеры некоторых тем для урока-дискуссии в 11 классе:

- Фома Гордеев – сильный или слабый человек; бунтарь или лишний человек?
- «Мы» Замятина: утопия или антиутопия?
- Какой судьбы заслуживает Мастер из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: света, покоя или тьмы?
- Может, правильно было бы назвать роман «Маргарита и Мастер»?
- Как раскрывается тема Родины в стихотворениях поэтов второй половины XX века: в их лирике отражается любовь к Отчизне или к «малой родине»?

Одной из тем дискуссии в процессе изучения романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» может быть следующая: «Какого пути заслуживает Мастер: света, покоя или забвения?»

Роман вызывает неизменный интерес, но мнения о судьбе Мастера у школьников могут различаться. Если в классе не будет обучающихся, считающих, что Мастер достоин забвения, тогда этот вариант обсуждается в начале дискуссии с помощью «мозгового штурма», а остальные два возможных пути выносятся на дискуссию.

Во время дискуссии диалог может быть коллективный и групповой. Возможно использование разных форм дискуссии: «Круглый стол», «Форум», «Дебаты» и другие.

Старшеклассникам интересно участвовать в дискуссии, примерять на себя роль недоверчивых «скептиков» или всезнающих «экспертов» - такие роли требуют основательной подготовки. Обучающиеся готовятся к уроку заранее: составляют свое мнение, аргументируют его, используя художественный текст, критические статьи, применяют цифровые технологии.

Таким образом, учителю, обучающему старшеклассников литературе на углубленном уровне, необходимо выбирать образовательные технологии, стимулирующие мыслительную деятельность и творческую активность школьников, чтобы обучающиеся имели возможность генерировать идеи, искать нетрадиционное решение поставленных задач в процессе изучения литературы, что пригодится им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Использование современных образовательных технологий в рамках реализации профессионального (гуманитарного) профиля можно считать актуальным, если их применение в соответствии с учебной задачей способствует достижению обучающимися планируемых результатов, получению ими новых знаний, выработке необходимых навыков, которые помогут выпускникам освоить образовательную программу по литературе на углубленном уровне и сориентироваться в выборе профессии.

Список литературы

1. Аристова М. А., Беляева Н. В., Бердышева Л. Р. и др. Актуальные проблемы использования ИКТ в литературном образовании школьников // Вест-к Моск.ун-та, сер. 20, Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 85-95.
2. Аристова М. А., Шамчикова В. М., Стрижекурова Ж. И. и др. Информационные технологии как средство мотивации читательской активности современного школьника // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019. Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции. Под ред. С. В. Ивановой. 2019. С. 1134–1146.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. С.126-127. URL: http://pedlib.ru/Books/7/0030/7_0030-1.shtml (дата обращения 22.05.2023).
4. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Литература (углубленный уровень). URL: <https://fgosreestr.ru/oor/primernaia-rabochaia-programma-uchebnogo-predmeta-literatura-uglublennyi-uroven-dlia-10-11-klassov-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii> (дата обращения: 22.05.2023).
5. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред.: А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Изд. Дом ВШЭ, 2019. С. 15.
6. Ускова И. В., Шамчикова В. М. Особенности обучения русскому языку и литературе в условиях цифровизации школьного образования // Образовательное пространство в информационную эпоху. Сборник научных трудов. Международная научно-практическая конференция / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. С. 547–555.
7. Федеральная образовательная программа среднего общего образования. URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_srednego_obshego_obrazovaniya.htm (дата обращения: 22. 05. 2023 г.). С. 11.

8. *Шамчикова В. М.* Особенности применения ИКТ в школьном преподавании литературы // Ученые записки ИСГЗ. 2017. №1 (15). С. 598–604.

УДК 37.02

ОРИЕНТИРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВЫБОРЕ МЕТОДОВ И ФОРМ ВОСПИТАНИЯ

Инна Юрьевна Шустова,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник лаборатории
развития личности в системе образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: innashustova@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются такие категории, как методы воспитания и формы воспитания. Цель статьи - провести анализ существующих подходов к данным категориям операциональной стороны воспитания, выделить наиболее значимые позиции, показать противоречия в трактовке данных понятий, обозначить значимые ориентиры для педагога в выборе методов и форм воспитания в работе с детьми. Представлены различные подходы к определению форм и методов воспитания, основания для их классификации. Выделены основания для выбора методов и форм воспитания: активность самого ребенка, проявление им субъектных качеств в деятельности, общении, в определении и проявлении самостоятельной позиции; характер взаимодействия педагога с детьми (педагогическое взаимодействие должно стать открытым и позиционным, основываться на доверии и взаимоуважении, должно быть лично-значимым для участников, должно отражать их интересы и личные смыслы, оно должно выходить в ценностно-смысловое взаимодействие, когда проявляются и формируются индивидуальные смыслы и ценности воспитанников; общение с воспитанниками и формы взаимодействия с ними должны стимулировать процессы Само, становление самосознания, способности к самопознанию, самоконтролю, самооцениванию и саморегуляции, запускать и поддерживать процессы самоопределения и самореализации, показывать способы самовоспитания и саморазвития); гибкая исследовательская позиция педагога (педагог должен очень чутко реагировать на процесс «здесь и теперь», улавливать настроение и интересы детей, уметь работать от «живой», непосредственной ситуации, которая возникает сейчас и значима для детей). Показано, что использование форм и методов в воспитании должно носить целостный характер, каждый метод или форма затрагивают все стороны личностного становления и развития, а значит влияют и на сознание, и на деятельность, и на мотивационно-ценностную сферу личности. Определено, что использование методов и форм воспитания важно для коллективообразования, формирования связей и отношений между воспитанниками, педагогом и детьми, проявление общей цели совместной жизни.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность, методы воспитания, формы воспитания, педагог, взаимодействие

Финансирование: статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» № 073–00008–23–05 от 21.04 на 2023 год («Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе»).

Рассмотрим технологическую, операциональную сторону воспитания, воспитательной деятельности, как она представлена в учебниках и учебных пособиях для высшей школы в настоящее время. Она раскрывается через целый ряд понятий: средства, методы, формы, технологии, методика, приемы воспитания. Весь операциональный блок планируется и проводится на основе целей воспитания и реализуется через взаимодействие педагога и воспитанников.

К сожалению, в настоящее время отсутствует единое теоретическое понимание такой научной категории, как метод воспитания. Несмотря на то, что данный вопрос изучается в теории воспитания давно, исследовательское сообщество не пришло к единому пониманию, что считать методом воспитания, и это является проблемой. Представленные определения не всегда соотносятся между собой, наблюдается путаница в толковании таких понятий, как метод, организационная форма, средства, технология, приемы воспитания.

Цель статьи - провести анализ существующих подходов к данным категориям операциональной стороны воспитания, выделить наиболее значимые позиции, показать противоречия в трактовке данных понятий, обозначить значимые ориентиры для педагога в выборе методов и форм воспитания в работе с детьми.

Анализируя различные подходы, отметим, что под методом воспитания чаще всего понимается способ реализации целей воспитания (Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, А. Н. Новиков).

С другой стороны, метод воспитания рассматривается как способ воздействия на личность воспитанника (И. П. Подласый, И. Ф. Харламов и др.), как способ влияния на сознание, чувства, деятельность и поведение воспитанника с целью реализации поставленных педагогом задач.

Первый и второй путь в понимании методов воспитания часто пересекаются, так в определении М. Г. Алжанбекова, метод воспитания – это путь достижения заданной цели воспитания, способ воздействия на сознание, волю, чувства и поведение воспитанника [2]. По С. В. Шединой, метод – определенный способ достижения поставленной цели, одновременно система действий и операций теоретического и практического понимания действительности [16].

Третий вариант в характеристике методов воспитания – это путь профессионального взаимодействия педагога с воспитанниками для решения воспитательных задач (А. П. Тряпицина, В. А. Сластенин, И. А. Колесникова, Л. И. Маленкова, Л. П. Зернова и др.). Близкое определение у Г. М. Каджаспирова, который дает понимание метода воспитания через

общественно обусловленный способ целесообразного педагогического взаимодействия педагога с детьми, содействующий организации детской жизни, актуализирующий их активность, регулирующий их поведение, организующий совместную деятельность и общение, формирующий связи и отношения [6]. Сюда же можно отнести понимание метода воспитания Н. Е. Щурковой, которая определяет метод как «модель организации деятельности педагога и ребенка» [3].

Есть описание метода воспитания как способа педагогического управления деятельностью школьников (познавательной, трудовой, общественно-полезной, художественно-эстетической и пр.), в процессе которой осуществляется развитие личности ребенка.

Воспитатель должен понимать, каких результатов он хочет и должен добиться при помощи того или иного метода, каковы причины выбора именно данного метода педагогической деятельности.

Сознание и деятельность – главные области воспитательных воздействий, все методы воспитания так или иначе направлены на формирование данных областей личности. Именно сознание и деятельность чаще всего ложатся в основу классификации методов воспитания. В настоящее время существует достаточно большое количество разных классификаций методов воспитания.

В 70-годы XX века в большинстве учебников по педагогике была представлена классификация методов воспитания через три основных направления воспитательной деятельности педагога: методы, создающие условия для формирования личностных качеств воспитанника; методы, позволяющие стимулировать саморазвитие личности воспитанника; методы коррекции и контроля развития личности воспитанника.

В конце XX века возникла теория деятельностного подхода к воспитанию, в результате под руководством Г. И. Щукиной построена классификация методов воспитания с учетом деятельности самого воспитанника. В данной концепции определено три группы методов:

– методы выработки коллективного общественного сознания личности, куда относятся: убеждение, объяснение, рассказ и беседа, внушение, диспут, лекция и доклад, личный пример и пр.;

– методы формирования позитивного опыта поведения и опыта деятельности воспитанника через организацию его разнообразной деятельности, куда относятся: упражнение, педагогическое требование, приучение и поручение, воспитательные ситуации, самостоятельная работа и пр.;

– методы, актуализирующие деятельность воспитанника, стимулирующие ее, куда относятся: соревнование, поощрение и наказание, мотивация и пр.

Рассмотрим подробнее выделенные группы методов.

Первая группа: формирование сознания личности. Это влияние на когнитивную сферу, формирование знаний и понимания ребенка, тех норм и правил поведения в процессе воспитания. До Г. И. Щукиной эта группа методов называлась методами убеждения, поскольку главное здесь - формировать

устойчивые убеждения у школьников. В данном случае существует два направления деятельности педагога: способы эмоционального словесного воздействия (рассказ, объяснение, этическая беседа, дискуссия, и пр.) и способы наглядно-практического влияния (конкретные образцы, примеры для подражания, пример конкретных людей, пример героев книг и фильмов, исторических деятелей и ученых, личный пример воспитателя и его авторитет).

Вторая группа: методы организации деятельности. Они основаны на практической деятельности школьника и решают задачу – формировать требуемый тип поведения. Здесь наиболее распространенный метод – метод упражнений. Упражнения должны помогать школьнику формировать актуально необходимые, значимые и полезные навыки. Поэтому упражнение должно: соответствовать возрасту ребенка, быть доступным и понятным, выполняться систематично и последовательно, носить комплексный характер, быть связанным с другими методами воспитания. Пример качеств личности, формируемых с помощью упражнений: управление своими чувствами, управление действиями и поступками, навыки самоконтроля, формирование умений конкретной деятельности, выдержка, организованность, трудолюбие, дисциплина, уважение к другому человеку, культура общения и пр. Еще один метод данной группы – требование. Оно может быть прямым (приказ, решение) и косвенным (просьба, намек, совет, требование в игровой форме, одобрение). Третий метод – приучение как интенсивно выполняемое упражнение.

Третья группа: методы стимулирования. Сюда относятся: поощрение и наказание, одобрение, похвала, благодарность, почетные грамоты и прочие награждения. Важно перевести внешнее воздействие во внутренние стимулы, побуждающие воспитанника поступать и действовать согласно общественным нормам и правилам, стремиться быть лучше.

Классификация Г. И. Щукиной встречается довольно часто и в других современных учебниках по педагогике: С. В. Шединой, М. Г. Алжанбекова, И. П. Подласого и др. К ней добавляют другие методы: метод контроля, самоконтроля и самооценки (педагогическое наблюдение, беседа и пр.); метод самовоспитания (рефлексия, самоприказ, самоотчет, самоодобрение и пр.); методы самоопределения личности; исследовательские и диагностические методы (в учебниках И. Ф. Харламова, Ю. Б. Надточий, Л. П. Зерновой, Е. А. Овсянниковой, Г. М. Коджаспирова, Н. Ф. Голованова).

Л. П. Зернова разделяет методы воспитания на две группы: основные (методы формирования сознания и методы формирования поведения) и вспомогательные (методы педагогического стимулирования и методы педагогической коррекции). В учебнике А. П. Тряпициной [9] в классификации методов воспитания делается упор на самоопределение личности воспитанника и развитие его нравственных качеств. Выделяются следующие группы методов: способы формирования самосознания, моральных чувств и нравственных ценностей; способы поддержки и выработки нравственного поведения и опыта деятельности; способы стимулирования и коррекции процессов саморазвития и самовоспитания.

В учебниках по педагогике и психологии Н. В. Иванушкиной систематизация методов воспитания представлена через компоненты структуры личности воспитанника: способы формирования когнитивной сферы, сознания; способы выработки поведения и опыта общественной деятельности; способы развития мотивационно-ценностной сферы, сферы чувств.

Методы воспитания можно разделить на методы прямого или естественного воздействия (личное общение, помощь воспитаннику в индивидуальной деятельности, общение в дружеской группе сверстников, организация совместной деятельности, организация массовых мероприятий и пр.) и опосредованного влияния на воспитанника (группа сверстников и детский коллектив, информационные средства, организация среды и пр.). Данное разделение представлено в пособиях М. И. Рожкова, С. Д. Поляков.

М. И. Рожков и Л. В. Байбородова делят методы воспитания на методы влияния на интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную, волевою, предметно-практическую, экзистенциальную сферы личности, сферу саморегуляции. Такое дробное деление затрудняют понимание отдельных методов, более того, отдельные методы того или иного раздела пересекаются и взаимодополняют друг друга.

Разделение методов воспитания по классам в большей мере условно, ведь процесс воспитания предполагает, что личность воспитанника формируется целостно, а не отдельными частями. К тому же нельзя упускать из виду один из главных принципов психологии - принцип единства сознания и деятельности. С. Л. Рубинштейн впервые выдвинул тезис о целостном понимании сознания и деятельности. Он писал, что «деятельность и сознание – не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое - не тождество, но единство» [15, с. 272].

Предметом воспитания выступает социальный опыт детей, их деятельность, их отношение к миру и с миром, к себе и с собой, а также взаимодействие с педагогом. Соответственно в структуре метода всегда 2 элемента: деятельность педагога воспитателя и деятельность воспитанника. Можно выделить еще третий элемент – воспитательный результат.

Методы воспитания должны быть ориентированы на активность самого воспитанника, учитывать его свободу деятельности, самостоятельную позицию.

На наш взгляд, метод основан на взаимодействии педагога и воспитанников, их открытом общении. Вопрос метода – это понимание того, как сделать общение с детьми воспитывающим, какие педагогические средства использовать, чтобы максимально приблизиться к решению воспитательных задач. Целесообразно все-таки разделить методы воспитания, исходя из структуры личности воспитанника, учитывая его активность, направленную на себя, на самовоспитание. Получается четыре группы методов.

- Когнитивные методы, направленные на формирование сознания воспитанника, его мировоззрение. Сюда можно отнести рассказ, разъяснение, внушение, методы наглядно-практического воздействия и пр.

- Деятельностные методы, направленные на формирование социального опыта и поведения воспитанника, освоение им практических навыков действий

и деятельности, они основаны на практической деятельности школьника, и решают задачу – формировать необходимые практические навыки и требуемый тип поведения. Сюда можно отнести метод упражнений, приучение, требование, просьба, совет, акцент на результат деятельности, возложение полномочий и ответственности и пр.

– Отношенческие методы, направленные на формирование мотивационно-ценностной сферы личности воспитанника, его отношения к миру и с миром, формирование жизненной позиции, общечеловеческих ценностей и смыслов. Сюда можно отнести конкретные образцы, примеры для подражания, пример конкретных людей, пример героев книг и фильмов, исторических деятелей и ученых, личный пример воспитателя и его авторитет, поощрение и наказание, одобрение, похвала, благодарность, почетные грамоты и прочие награждения.

– Методы Само, направленные на формирование самосознания воспитанника, его отношения к себе и с собой, стимулирование процессов самоопределения, самовоспитания и саморазвития (самопознания, самоотношения, самореализации, саморегуляции, самоконтроля и пр.). Сюда можно отнести рефлекссию, обратную связь, установление причинно-следственных связей, моделируемые педагогом проблемные ситуации, проекция результата, акцент на результат деятельности ребенка, акцент на достоинствах, работа с проблемной ситуацией воспитанника. Важно перевести внешнее воздействие во внутренние стимулы, побуждающие воспитанника проявить активность, направленную на себя, понять себя, проявить себя. Важно перевести сложную проблемную для него ситуацию в задачу самостоятельной деятельности. В данную группу можно отнести все методы педагогической поддержки О. С. Газмана.

По нашему мнению, в педагогической литературе существует путаница в определении методов и организационных форм, подмена понятий. Методами часто называют формы воспитания, такие как рассказ, беседа, дискуссия или совокупность методов, как например формирование общественного мнения. Действительно понятия метод и организационная форма воспитания очень близкие, но форма — это внешнее построение и определение способа взаимодействия. Формы воспитания – это внешнее выражение воспитательного процесса, они очень разнообразные и разномасштабные, постоянно обновляются в связи с меняющимися социальными условиями. С. М. Шмаков насчитал 1200 форм воспитания. В настоящее время все больше новых форм в режиме онлайн.

В учебниках рассматриваются традиционные формы, такие как КВН, экскурсия, поход в театр или кино, дискуссия, краеведческие экспедиции, сбор и др. Однако, возникают все новые формы: психологический тренинг, онлайн конференция, тематические недели, совместный проект и др.

Одинаковые формы могут быть заполнены различным содержанием, в частности, классный час может проходить в любой форме и быть ориентирован на решение различных задач. Каждая форма привязана к разнообразным видам деятельности, которые во многом и определяют ее содержание. Существуют

формы простые и крайне сложные, которые могут растягиваться на продолжительное время, например, постановка спектакля. Организационные формы воспитания задают и направляют воспитательный процесс, формируя педагогические единицы различного масштаба.

А. П. Тряпицина выделяет основным средством деятельности педагога технологию воспитания – связующее звено между целями, содержанием, методами и формами организации воспитательной деятельности. Делается упор на социальные практики как особо значимой формы воспитания в современное время. Это, с одной стороны, освоение и обработка социальных навыков и формирование способов общественного поведения; одновременно постижение сущностной внутренней стороны социальной действительности, часто скрытой и неочевидной. Основой социальной практики является процесс социальных проб как обретения школьниками социального опыта.

По мнению Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич, форма – это «пакетик» методик, прилагаемый к целям воспитания. И. П. Подласый определяет форму воспитания как оболочку для упаковки содержания, внешнее выражение процесса. Н. И. Болдырев определяет формы воспитания в подчиненности методу воспитательного воздействия: аудиальные или словесные (сборы, собрания и линейки, лекции и конференции и пр.); практические или деятельностные (экскурсии и олимпиады, конкурсы и соревнования, профессиональные пробы и пр.); наглядные или визуальные (выставки и показы, демонстрация и пр.). И. Ф. Харламов рассматривает форму воспитания как организацию педагогического действия, в котором исполняются цели и задачи, содержание и методы определенного воспитательного процесса. Он указывает три группы форм: управления и самоуправления школьной жизнью; познавательные формы и развлекательные формы.

Чаще всего в учебниках встречается такая классификация форм воспитания: индивидуальные (беседы, занятия и т.д.); групповые (кружок, клуб и пр.); данные формы предполагают непосредственный контакт педагога и воспитанника. И отдельная группа – массовые формы (несколько классов, школа, район, страна). В настоящее время можно дополнить данную классификацию и выделить онлайн-формы (конференция, форум, конкурс и пр.).

Х. Э. Абдулмехидова дает несколько классификаций форм воспитания. По методу проведения: аудиторные, внеаудиторные, семейные; по числу участников: индивидуальные и групповые, массовые; по направлению деятельности: познавательные, общественно-полезные, эстетические, трудовые, спортивно-оздоровительные, художественно-творческие и пр.; по воспитательной направленности, задаче: управления и самоуправления жизнью детского коллектива, досуговые и пр.; по форме воспитательного воздействия: словесно-логические, образно-художественные, трудовые, игровые, психологические формы.

М. Г. Алжанбеков утверждает, что формы воспитания – это взаимодействие детей с педагогом, доступное внешнему восприятию, возникающее благодаря системе применяемых средств. Он предлагает перечень требований для выбора

оптимальных форм воспитания: на три канала восприятия человека (аудиальный, визуальный, кинестетический); изменять форму через включение новых деталей в процесс взаимодействия; разрабатывать новую форму для каждого конкретного обстоятельства.

Представим перечень наиболее традиционных форм, встречающихся в литературе: классный час, КТД, выставки, праздники, дискуссии и обсуждения, диспут, школьный театр, художественные конкурсы, олимпиады, прогулки, турниры, трудовой десант, школьный пресс-центр, музей, экскурсии, праздники, соревнования, клубы, тематические вечера.

В методах воспитания и организационных формах одна сторона всегда обращена к содержанию, задачам воспитания «Что хотим?», вторая сторона к способам деятельности, через что, какие способы, методы и средства деятельности педагога, его взаимодействие с воспитанниками осуществляется воспитание. Это делает методы и формы зоной перехода, это превращение целей и содержания воспитания через различные методы и формы взаимодействия с воспитанниками в конкретный способ воспитания.

Выделим основные ориентиры для выбора методов и форм воспитания.

Первый ориентир — это активность самого ребенка, проявление им субъектных качеств в деятельности, общении, в определении и проявлении самостоятельной позиции. Здесь должен быть переход от включенности воспитанника во взаимодействие с педагогом и сверстниками к его самостоятельности и ответственности в разнообразных средствах самореализации в деятельности и общении.

Второй ориентир — это характер взаимодействия педагога с детьми. Воспитанники во взаимодействии с педагогом должны чувствовать свою безопасность, свой личный интерес к данному взаимодействию. Педагогическое взаимодействие должно стать открытым и позиционным (каждый может открыто проявить себя в позиции, деятельности, переосмыслить свою позицию, понять и принять другого), основываться на доверии и взаимоуважении участников взаимодействия, должно быть лично-значимым для участников отражать их интересы и личные смыслы, оно должно выходить в ценностно-смысловое взаимодействие, когда проявляются и формируются индивидуальные смыслы и ценности воспитанников.

Третий ориентир — это общение с воспитанниками и формы взаимодействия с ними должны стимулировать процессы Само, становление самосознания, способности к самопознанию, самоконтролю, самооцениванию и саморегуляции, запускать и поддерживать процессы самоопределения и самореализации, показывать способы самовоспитания и саморазвития.

Четвертый ориентир – это гибкая исследовательская позиция педагога. В педагогическом процессе не бывает мелочей, педагог должен очень чутко реагировать на процесс «здесь и теперь», улавливать настроение и интересы детей, уметь работать по процесс от «живой», непосредственной ситуации, которая возникает сейчас и значима для детей. Несомненно, педагог должен обладать способностью к рефлексии и целостному анализу, уметь

анализировать и выбирать наиболее значимый и важный метод или форму, соответствующие конкретной ситуации, придумывать новую форму, уметь творчески относиться к педагогическому процессу.

Пятый ориентир - это использование форм и методов в воспитании должно носить целостный характер. Каждый метод или форма затрагивают все стороны личностного становления и развития, а значит влияют и на сознание, и на деятельность, и на мотивационно-ценностную сферу личности. Например, если взять такую форму, как дискуссия, то она, с одной стороны, формирует сознание, дает более четкое понимание конкретных знаний и представлений; с другой стороны, дает ценный опыт самореализации в определении и проявлении своей позиции, умение выразить позицию, защитить и отстоять ее, умение переосмыслить свои взгляды и пр.; главное, в дискуссии рождается общее ценностно-смысловое пространство, которое формирует ценности и смыслы участников; и, конечно, в дискуссии запускаются процессы само.

И последний шестой ориентир – это использование методов и форм воспитания для коллективообразования, формирования связей и отношений между воспитанниками, педагогом и детьми, проявление общей цели совместной жизни. Использование форм и методов должно опираться на коллективное целеполагание и планирование, совместную деятельность и сотрудничество участников, их умение прийти друг другу на помощь, понять и принять другого.

Список литературы

1. *Абдулшехидова Х. Э.* Педагогика: учебное пособие. Махачкала, ДГПУ, 2021. 195 с.
2. *Алжанбеков М. Г.* Педагогика: учебное пособие для студентов непедагогических специальностей. Махачкала, ДГУ, 2022. 291 с.
3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. М. Новая школа, 1998. 208 с.
4. *Зернова Л. П.* Психология и педагогика: учебное пособие в 2 ч. Ч. 2. Педагогика. М.: Психология, 2019. 183 с.
5. *Иванушкина Н. В.* Психология и педагогика. Курс лекций. Самара: Изд-во Самар. Ун-та, 2020. 144 с.
6. *Коджаспиров Г. М.* Педагогика. Учебник. М.: Гардерики, 2004. 528 с.
7. *Надточий Ю. Б.* Психология и педагогика: учебное пособие. М.: Сфера, 2019. 209 с.
8. *Овсянникова Е. А.* Теория и методика воспитания. Воспитательная система школы: учебное пособие. Магнитогорск: МГТУ, 2023. 94 с.
9. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпициной. СПб: Питер, 2013. 304 с.
10. Педагогика: учебник для бакалавров / под ред. Л. П. Кривненко. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. М.: Проспект, 2015. 487 с.
11. *Подласый И. П.* Педагогика: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2023. 575 с.
12. *Поляков С. Д.* Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. М.: Новая школа, 2004. 304 с.
13. Психология и педагогика: учебник для бакалавров / ответственный редактор П. И. Пидкасистый. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2021. 781 с.

14. *Рожков М. И., Байбородова Л. В.* Воспитание свободного человека: монография. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 264 с.
15. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 329 с.
16. *Шедина С. В.* Педагогика: теория воспитания: учебное пособие. Хабаровск: ХГУ, 2022. 115 с.

РАЗДЕЛ 4. ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ

УДК 372.851

ВКЛАД МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Елена Евгеньевна Алексеева,
кандидат педагогических наук, доцент,
старший научный сотрудник лаборатории
математического общего образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: info@instrao.ru

Аннотация. В статье поднята проблема формирования надпрофессиональных навыков при обучении математике. Рассматривается связь результатов обучения математике с надпрофессиональными навыками профессий будущего. Отмечается, что сформированность личностных, метапредметных и предметных результатов обучения математике обеспечивает формирование надпрофессиональных навыков профессий всех актуальных для России отраслей экономики. Акцентируется внимание на профессиях инженерно-технологического профиля, приводятся примеры информации и заданий для организации деятельности обучающихся в направлении формирования надпрофессиональных навыков этого профиля.

Ключевые слова: математика; образование; метапредметные результаты; надпрофессиональные навыки; инженерно-технологический профиль

Финансирование: статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания № 073-00058-22-04 от 08.04.2022 г. на 2022 год и на плановый период 2023 и 2024 годов «Обеспечение научно-методического сопровождения содержания учебной деятельности по предметам начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования в целях повышения качества образования».

Одной из целей устойчивого развития современного мира, является ориентация на обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования [15], в том числе и математического. Актуальность этой цели для нашей страны усиливается Концепцией развития математического образования в Российской Федерации, в которой отмечено, что математика занимает особое место во всех сферах ее проявления и использования [7]. Использование математики начинается от покорения космического пространства и морских

глубин как составляющих научно-технического прогресса и завершается решением задач реальных жизненных ситуаций. Разнообразие решаемых задач от расчета потребления калорий и электроэнергии, стоимости покупок и планирования расходов на отпуск до представления динамики изменения цен набора школьника и стоимости образовательных услуг, информации о нематериальном культурном наследии нашей страны иллюстрирует и подтверждает использование математики в личном и общественном контексте. Без знаний математики специалисты соответствующих структур не смогли бы проанализировать информацию, обобщить результаты анализа и представить их, например, в форме диаграмм, графиков или таблиц (рис. 1).



Рисунок 1. Представление информации общественного контекста с использованием математики

Таким образом, особенность актуальности цели заключена в том, что практически во всех направлениях развитие нашей страны зависит от уровня математики как науки и наиболее результативного использования математических методов в других областях науки, а, следовательно, от качества математического образования на всех уровнях и функциональной математической грамотности всего населения.

Изменения, происходящие в современном мире, связанные с мировой экономикой и развитием технологий, характеризуются не только быстротой, но и сменой направления вектора развития. Поэтому школьникам, которые еще сидят за партами, и сегодняшним выпускникам необходимо осознанно выбирать сферу профессиональной деятельности и, конкретизируя будущую профессию, рассматривать не только наиболее востребованные из них, но и ориентироваться на актуальные направления развития нашей страны, учитывать то, что будет востребовано в будущем.

В результате анализа профессий настоящего и будущего, представленных в Атласе новых профессий [3], выявлено, что в наши дни увеличивается количество профессий, связанных с применением математики. В Атласе

представлено почти триста пятьдесят новых профессий, и с уверенностью можно сказать, что востребованность специалистов, владеющими математическими знаниями и умениями их применения, сохранится.

Такая же тенденция наблюдается и в содержании профессиональных и надпрофессиональных компетенций, часто называемых навыками XXI века. Надпрофессиональные навыки позволяют специалистам работать эффективнее, переходить из одной отрасли в другую и сохранять при этом востребованность. В настоящее время в различных отраслях экономики страны требуются специалисты, разбирающиеся одновременно в нескольких сферах, способные применять свои знания и транспортировать технологические решения в смежных областях, и можем предположить, что такие навыки будут не менее востребованы через пять — десять лет.

В систему надпрофессиональных навыков профессий будущего, представленных в Атласе новых профессий [3], включены, например,

- способность расставить приоритеты решения задач в рамках управления проектом или процессом;
- умения мыслить системно, включая умения видеть причинно-следственные связи, переводить свои мысли на язык других отраслей;
- умения работать в условиях высокой неопределенности;
- умения программирования ИТ-решений, управления сложными автоматизированными комплексами и работа с искусственным интеллектом;
- навыки бережливого производства, включая оптимизацию производства;
- осознанность выполнения действий через понимание технологий и процессов в разных смежных и несмежных отраслях.

Надпрофессиональные навыки, во-первых, обеспечиваются сформированностью результатов в направлении личностного развития обучающегося, в рамках которых конкретизированы доминирующие (табл. 1, фрагмент), и метапредметными результатами обучения математике.

Таблица 1

Надпрофессиональные навыки и результаты обучения математике

Надпрофессиональные навыки Атлас новых профессий [3]	Личностные результаты обучения Рабочая программа [8, 9, 10, 11]
Экологическое мышление Бережливое отношение ко всем используемым природным ресурсам (снижение энергопотребления, расхода воды или природного сырья), а также уменьшение объема производимых отходов (повторная переработка отходов, применение биоразлагаемых материалов).	Экологическое воспитание: осознание глобального характера проблем экологии; планировать поступки (действия) и оценивать их последствия для окружающей среды; применять знания и умения, специфичные математике, для сохранности среды.

<p>Управление проектами Умение управлять проектами и процессами, лидерские качества, способность расставить приоритеты решения задач и подобрать нужную команду.</p>	<p>Трудовое воспитание: активно решать практические задачи. Ценности научного познания: ориентация на научные представления в различных сферах человеческой деятельности.</p>
<p>Системное мышление Умение определять сложные системы и работать с ними. Системная инженерия: быстро разбираться в сложных процессах, механизмах, а при необходимости – переводить свои соображения на язык, понятный коллегам из других отраслей.</p>	<p>Ценности научного познания: ориентация в деятельности на современную систему научных представлений в различных сферах человеческой деятельности; овладение навыками исследовательской деятельности.</p>
<p>Работа с людьми Умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми. Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности и эффективно разрешать конфликты.</p>	<p>Трудовое воспитание: выбор действий с учетом общественных потребностей и личных интересов. Адаптация к изменяющимся условиям социальной и природной среды: приобретать в совместной деятельности новые знания, навыки из опыта других.</p>
<p>Работа в условиях неопределенности Умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы. Умение управлять своими ресурсными состояниями: достигать состояния высокой концентрации на задаче и входить в состояние расслабления в стрессовых ситуациях. Готовность к постоянным переменам.</p>	<p>Адаптация к изменяющимся условиям социальной и природной среды: действовать в условиях неопределенности; осознавать, воспринимать и разрешать стрессовую ситуацию; приобретать в совместной деятельности новые знания и компетенции из опыта других.</p>
<p>Программирование / Робототехника / Искусственный интеллект Умение настраивать роботов и системы искусственного интеллекта под выбранные человеком задачи; как минимум программирование на базовом уровне.</p>	<p>Ценности научного познания: ориентация на современную систему научных представлений в различных сферах человеческой деятельности; овладение навыками исследовательской деятельности.</p>

<p>Навыки художественного творчества Способность к художественному творчеству, наличие развитого эстетического вкуса. Творческое мышление и развитый эстетический вкус.</p>	<p>Эстетическое воспитание: эмоциональное и эстетическое восприятие математических объектов, эстетическая ценность математики и ее объектов.</p>
<p>Мультиязычность и мультикультурность Понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в других странах.</p>	<p>Гражданско-нравственное воспитание: понимание морально-этических проблем и принципов практического применения достижений науки и ученых.</p>
<p>Межотраслевая коммуникация Понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях (стык отраслей, например, IT и медицины, строительства и нанотехнологий, науки и искусства).</p>	<p>Патриотическое воспитание: ценностное отношение к достижениям российских ученых и российской математической школы, к их использованию в др. науках и прикладных сферах.</p>
<p>Клиентоориентированность Умение работать с запросами потребителя: точно понять запрос клиента и предложить идеально подходящее для него решение.</p>	<p>Адаптация к изменяющимся условиям социальной среды: повышение уровня личностной компетентности через практическую деятельность.</p>
<p>Бережливое производство Подход к управлению производственным процессом, основанный на постоянном стремлении к устранению всех видов потерь, что предполагает вовлечение в процесс оптимизации бизнеса каждого сотрудника и максимальную ориентацию на потребителя.</p>	<p>Адаптация к изменяющимся условиям социальной и природной среды: корректировать принимаемые решения и действия, формулировать и оценивать риски и последствия, формировать опыт.</p>

Во-вторых, надпрофессиональные навыки ориентированы на предметные результаты обучения математике и их функциональность, то есть связаны с теоретическими знаниями и умениями их применения для решения математических, учебных и учебно-познавательных задач в ходе поисковой, исследовательской и проектной деятельности.

В-третьих, надпрофессиональные навыки базируются на сформированности функциональной математической грамотности, то есть они не только связаны с личностными, метапредметными и предметными результатами обучения математике, но и их применением при решении задач и проблем в различных сферах деятельности человека, в реальной жизни.

Следовательно, эти навыки должны быть обеспечены сформированностью у обучающихся качественных личностных, метапредметных и предметных результатов обучения математике, функциональной математической грамотностью. Таким образом, круг обучающихся и выпускников, для которых математическое образование становится значимым для успешной личностной реализации в современном обществе, расширяется и будет продолжать расширяться в будущем.

В быстро изменяющемся современном обществе с большим объемом информации и уровнем неопределенности все более важным становится *математический стиль мышления*, проявляющийся в определенных умственных навыках. Характерными особенностями математического мышления является форма познания математики и ее применения в других науках; использование математических методов для познания реальной действительности; изучение объектов, которые лишены вещественности, но объединены отношениями, которые можно описать математическим языком.

В процессе изучения математики в систему приемов и методов человека естественным образом включаются *методы познания действительности и приемы работы*, такие как анализ и синтез, индукция и дедукция, абстрагирование и аналогия, конкретизация и обобщение, классификация и систематизация.

Изучение математических объектов, с одной стороны, лишенных вещественности, а с другой, являющихся моделями реальных объектов с отношениями, которые можно описать математическим языком, описание этого процесса с помощью логически верно построенных утверждений способствуют развитию *логического мышления*. Это обосновано тем, что эти процессы направлены на выработку умения выявлять и формулировать проблему; выдвигать, подтверждать или опровергать гипотезу; обосновывать и доказывать суждения, в которых утверждается или отрицается отношение между объектами.

Приведем примеры информации, используя которую, учитель может сконструировать задания и организовать деятельность обучающихся в направлении достижения результатов обучения математике как основы для формирования надпрофессиональных навыков, учитывая специфику профессий инженерно-технологического профиля.

Например, при строительстве дома требуется разработать проект, в котором будут учтены, в частности, конструкторские и технологические особенности крыши дома (рис. 2).

Моделью крыши или ее элементов является геометрическая фигура, например, треугольник, параллелограмм, трапеция или фигура, составленная из многоугольников. Поэтому расчеты длины стропил в зависимости от угла наклона кровли, необходимого количества строительных материалов в зависимости от площади крыши и ее других характеристик проводятся с помощью математического аппарата.

Большое значение для решения прикладных задач в разных сферах деятельности человека имеет видение проблем и выявление стратегий их

решения, отбор наиболее результативной и решение на основе мыслительной схемы, что относится к алгоритмическому мышлению. В процессе решения математических и контекстных задач используются действия и приемы, которые соответствуют известному алгоритму, или составляется новый алгоритм. Таким образом, решение задач в процессе изучения математики способствует формированию *алгоритмического мышления* и развитию умений действовать по заданным алгоритмам.

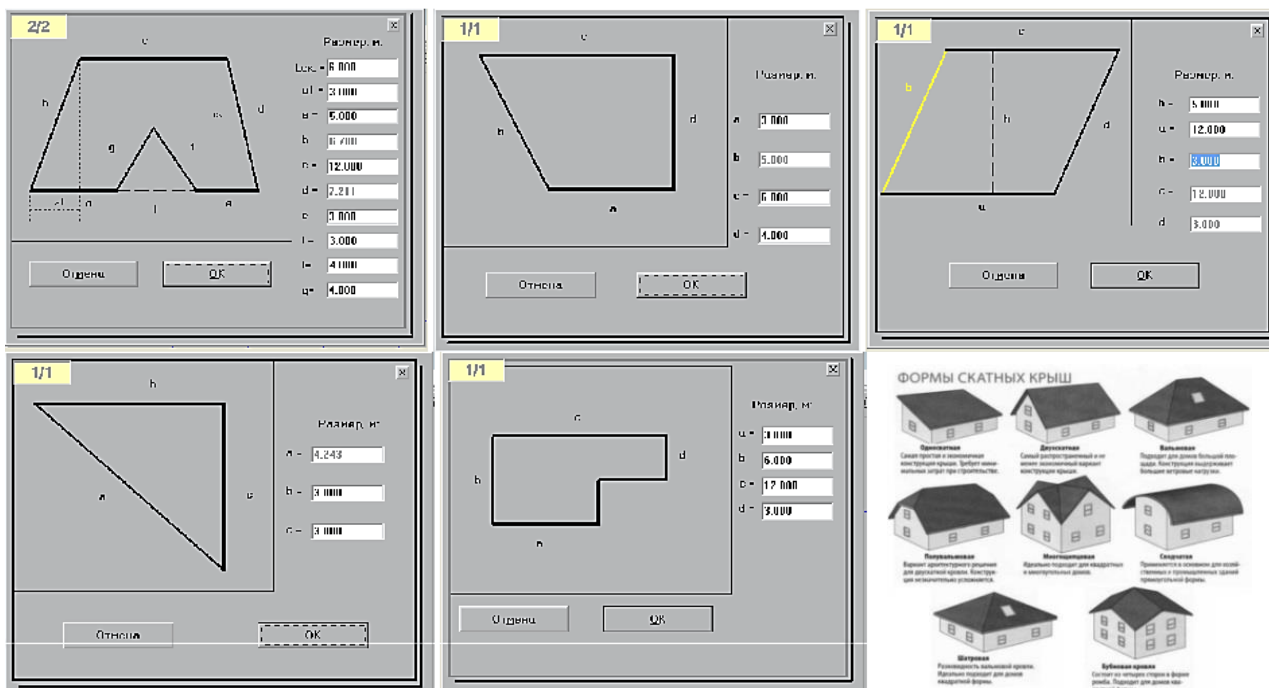


Рисунок 2. Пример изучения математических моделей реальных объектов.

Рисунок домов и расчетов.

URL: <https://topbs.ru/blog/articles/kak-pravilno-zameryat-krovlyu>

Например, в направлении формирования алгоритмического мышления у обучающихся при обучении математике учитель организует деятельность по составлению предписаний (табл. 2) или алгоритмов в виде схем (рис. 3), выражающих общий метод решения задач конкретного вида [1, 2].

Таблица 2

Предписание, выражающее общий метод решения задач с параметром графическим способом [1]	
Найти значения параметра, при каждом из которых график, заданный аналитически, имеет с графиком заданной функции определенное количество точек (соответствует формулировке задания № 23 ОГЭ).	
	<p>Постройте график исходной функции $y = f(x)$:</p> <p>а) найдите область определения функции $y = f(x)$;</p> <p>б) выполните, при необходимости, преобразование выражения;</p> <p>в) постройте график функции с учетом области ее определения.</p>

	Проанализируйте аналитическую модель, задающую график.
	Выявите возможные расположения графика.
	Исследуйте взаимное отношение графика заданной функции, построенной в п. 1, и возможные расположения графика, заданного аналитически (п. 4).
	Фиксируйте результаты исследования.
	Отберите результаты исследования, соответствующие требованиям задачи.
	Сформулируйте вывод.

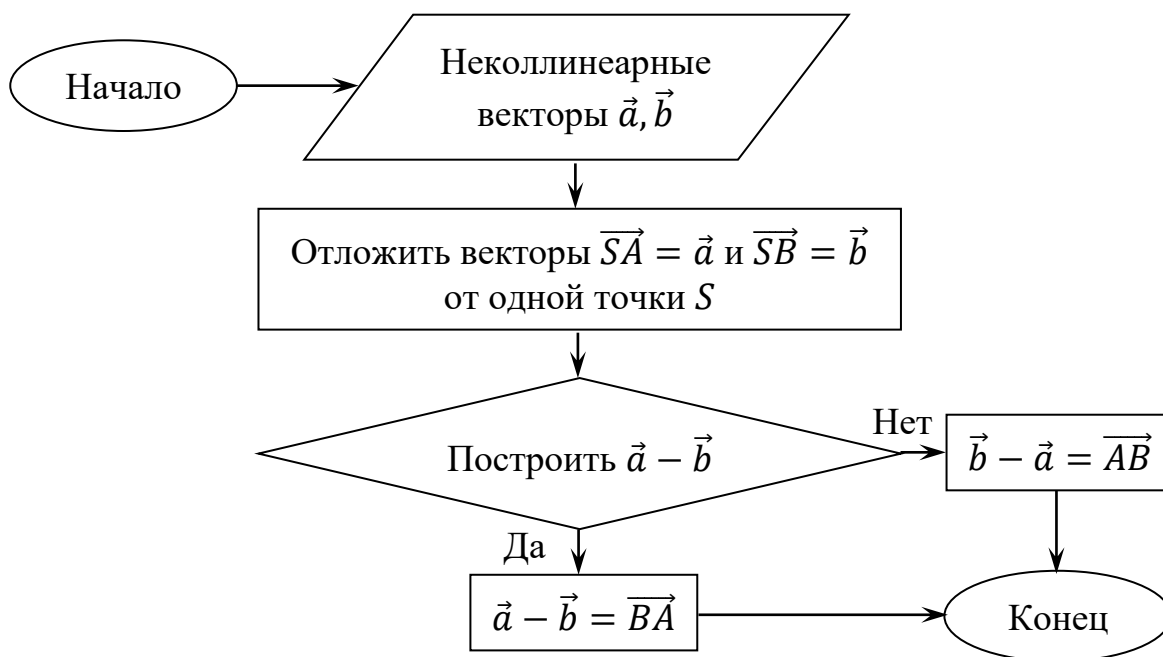
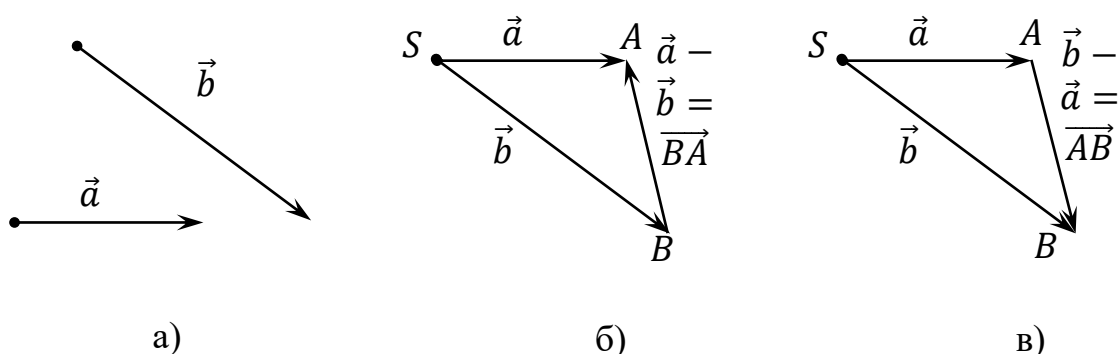


Рисунок 3. Алгоритм построения вектора равного разности двух неколлинеарных векторов

Через решение контекстных задач, связанных с описанием реальных жизненных ситуаций, раскрывается прикладное значение математики, что способствует формированию *прикладного мышления*. Метод математического

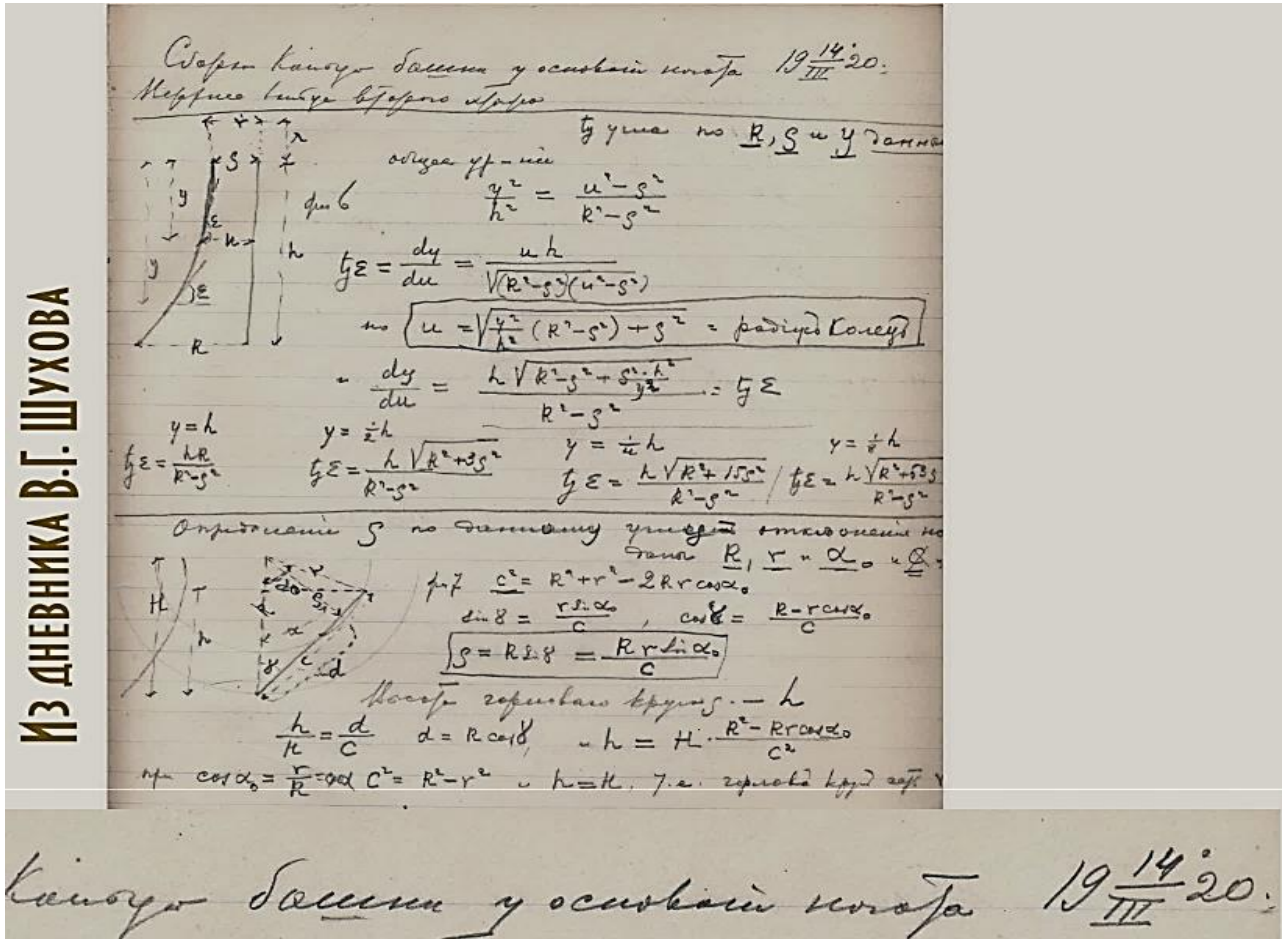
моделирования позволяет представить реальный процесс или явление окружающей среды или сложный технический процесс в виде математической задачи. Например, при изучении движения воздушных масс и прогнозирования их перемещения используется векторная теория, динамики цен нефти – функциональный подход, математические модели являются необходимым инструментом в сфере экономического планирования (рис. 4).



Рисунок 4. Иллюстрация использования средств математики для изображения реальных экономических процессов – Инфографика. РОССТАТ. URL: <https://rosstat.gov.ru/>

Акцентируем еще раз внимание на применение математики в инженерно-технологическом направлении. Большинство профессий двадцати пяти актуальных для России отраслях экономики, отраженных в Атласе новых профессий [3], начиная от социально-экономических и естественнонаучных отраслей и заканчивая техническими отраслями, от медицины и образования до металлургии и туризма, в той или иной степени связаны с инженерно-

технологическим направлением. Примеры результатов работы инженеров и конструкторов помогут обучающимся осознать важность математики для этого направления. Например, в XX веке российский инженер В. Г. Шухов разработал проект Шаболовской радиобашни. Записи при проектировании башни из его дневника раскрывают применение математического аппарата, в частности геометрии и тригонометрии, при проведении сложных инженерных расчетов (рис. 5).



ИЗ ДНЕВНИКА В. Г. ШУХОВА

Рисунок 5. Расчеты В. Г. Шухова. –
 Математические этюды. URL: <https://etudes.ru/>

Таким образом, формирование навыков использования методов познания действительности, перечисленных и др. видов мышления базируется на формировании и развитии планируемых результатов обучения математике [8, 9, 10, 11, 17, 18, 19]. Кроме этого, изучение математики является системообразующей базой общего образования, так как сформированность умений применения методов познания действительности и всех видов мышления оказывает влияние и на изучение обучающимися других школьных дисциплин [6].

Выявленная связь надпрофессиональных навыков профессий и результатов в направлении личностного развития обучающихся, метапредметных и предметных результатов обучения математике позволяет говорить о внесении

вклада математического образования в становление надпрофессиональных навыков профессий во всех сферах деятельности человека.

Углубленное изучение математики в 10–11 классах инженерно-технологического, социально-экономического и естественнонаучного профилей способствует формированию навыков, соответствующих этим профилям более высокого уровня.

Специально отобранная информация, связанная с конструкторской и инженерной профессиональной деятельностью, позволяет учителю математики сконструировать задания и организовать деятельность обучающихся, способствующую усилению формирования надпрофессиональных навыков профессий будущего инженерно-технологического профиля.

Таким образом, математическое образование на уровне основного и среднего общего образования вносит существенный вклад в формирование надпрофессиональных навыков профессий будущего, в частности инженерно-технологического профиля.

Список литературы

1. *Алексеева Е. Е.* Методика решения задач с параметрами: учебно-методическое пособие. М.: Перспектива, 2020. 78 с.
2. *Алексеева Е. Е.* Учебный модуль к основному курсу геометрии 7-го класса «Составление и решение геометрических задач». М.: АСОУ, 2015. 168 с.
3. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М. Альпина ПРО, 2021. 472 с. URL: <https://new.atlas100.ru/> (дата обращения: 22.05.2023).
4. Банк заданий для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся основной школы (5–9 классы). URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/> (дата обращения 22.05.2023).
5. Виртуальные лабораторные и практические работы на углубленном уровне основного и среднего общего образования. ФГБНУ «ИСРО». URL: <https://content.edsoo.ru/lab/> (дата обращения: 22.05.2023).
6. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b18bcc453a2a1f7e855416b198e5e276/> (дата обращения: 22.05.2023).
7. Приказ министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения 22.05.2023).
8. Рабочая программа основного общего образования. Базовый уровень. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Matematika_proekt_.htm (дата обращения: 22.05.2023).
9. Рабочая программа основного общего образования. Углубленный уровень. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол № 2/22 от 29.04.2022 г. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Matematika_uglublennij_uroven.htm (дата обращения: 22.05.2023).
10. Рабочая программа среднего общего образования предмета «Математика». Базовый уровень. М., 2021. URL:

https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya_predmeta_Matematika_.htm (дата обращения: 28.05.2023).

11. Рабочая программа среднего общего образования предмета «Математика». Углубленный уровень. М., 2022. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya_predmeta_Matematika_uglublennij_uroven.htm (дата обращения: 22.05.2023).

12. Рослова Л. О. Формирование метапредметных результатов обучения средствами практико-ориентированных заданий с математическим содержанием // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2. № 5 (44). С. 69–78.

13. Рослова Л. О., Алексеева Е. Е., Буцко Е. В., Карамова И. И. Математика (углубленный уровень). Реализация требований ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / Под ред. Л. О. Рословой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 143 с. URL: https://edsoo.ru/Matematika_uglublennij_uroven_Realizaciya_trebovanij_FGOS_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_Metodicheskoe_posobie_dlya_uchitelya.htm (дата обращения: 22.05.2023).

14. Рослова Л. О., Алексеева Е. Е., Буцко Е. В. Математика. Реализация требований ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / Под ред. Л. О. Рословой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2022. 264 с. URL: https://edsoo.ru/Realizaciya_FGOS_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_Uchebnij_predmet_Matematika_.htm (дата обращения: 22.05.2023).

15. РОССТАТ. URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 22.05.2023).

16. Семинары «Методическая поддержка учителей математики при введении и реализации обновленных ФГОС ООО и СОО». ФГБНУ «ИСРО». URL: https://edsoo.ru/Metodicheskaya_podderzhka_uchitelej_matematiki_pri_vvedenii_i_realizacii_obnovlennogo_FGOS_OOO.htm (дата обращения: 22.05.2023).

17. ФГОС основного общего образования. Приказ № 287 от 31 мая 2021 г. «Об утверждении государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL:

https://edsoo.ru/Prikaz_Ministerstva_prosvescheniya_Rossijskoj_Federacii_ot_31_05_2021_287_Ob_utverzhenii_federalnogo_gosudarstvennogo_obrazovat.htm (дата обращения 22.05.2023).

18. ФОП основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрирован 22.12.2022 № 71764). URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya.htm (дата обращения 22.05.2023).

19. ФОП среднего общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (зарегистрирован 22.12.2022 № 71763). URL:

https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya.htm (дата обращения 22.05.2023).

УДК 372.853

**ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ
НА УРОКАХ ФИЗИКИ**

Андрей Юрьевич Бельшев,
начальник отдела,
ФГАОУ ДПО «Академия реализации
государственной политики и профессионального развития
работников образования Министерства просвещения
Российской Федерации»;
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: bau85@mail.ru

Аннотация. В статье показана целесообразность внедрения курса повышения квалификации для учителей физики в области использования робототехники в учебном процессе, а также цели ее использования на уроке. Описаны возможности применения робототехнических средств и устройств в обучении физике. Сделан вывод о том, что их успешное применение потребует от преподавателя соответствующей как методической, так и технической подготовки.

Ключевые слова: робототехника; физика; курсы повышения квалификации; робототехнические конструкторы; роботизированный учебный эксперимент

Информационные технологии оказывают влияние на многие процессы и образовательный не исключение. Целый ряд ученых (С. А. Бешенков, Я. А. Ваграменко, О. А. Козлов, М. П. Лапчик, Л. П. Мартиросян, И. В. Роберт, Г. Ю. Яламов и др.) рассматривает это явление в положительном ключе. По их мнению, внедрение средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) обогащает учебный процесс, обеспечивает контроль над ним и способствует его интенсификации.

Между тем скорость распространения информационных технологий в образовании сравнительно невелика. Объяснение этому можно найти в том, что для эффективного использования данных технологий требуются педагогические кадры, требования к подготовке которых постоянно возрастают. Современный педагог должен уметь свободно использовать средства и методы ИКТ для решения своих профессиональных задач.

Для учителей физики, уже состоявшихся в профессии, совершенствование компетенций в сфере информационных технологий и ИКТ особенно актуально, поскольку в основном практикующие педагоги пока не в полной мере владеют навыками, необходимыми для серьезного, ощутимого увеличения «роли поиска, анализа, представления и трансляции информации, планирования

индивидуальной и групповой деятельности на основе средств и методов информатики и ИКТ» [1].

Отдельно стоит выделить такое направление в информационно-коммуникационных технологиях как робототехника, которая не только знакомит ребят с передовыми технологиями для предоставления лучших возможностей выбора будущей учебы и работы, но и повышает результат обучения по физике, в том числе за счет активного применения, например, групповых форм работы, что помогает достигать не только предметных, но и метапредметных, а также личностных результатов обучения. Поэтому на сегодняшний день образовательная робототехника «стала одной из самых важных траекторий движения научно-технического прогресса, поскольку проблемы механики и новых технологий соприкасаются в ней с проблемами искусственного интеллекта. Сегодня, когда вводятся ФГОС обретает особую ценность организация урочной и внеурочной деятельности, нацеленной на удовлетворение потребностей ребенка, требований социума в тех направлениях, которые способствуют осуществлению первостепенных задач научно-технического прогресса. Именно к таким современным направлениям в школе относятся робототехника и робототехническое конструирование» [2].

Все сказанное выше обуславливает целесообразность создания специального курса повышения квалификации по информатике для учителей физики на основе современных достижений в области информатики и ИКТ, который поможет педагогам повысить уровень владения ИКТ, что будет способствовать освоению учителями физики новых методических подходов к организации обучения и отбору его содержания.

Эти знания помогут учителю повысить мотивацию учеников к освоению точных наук и способствовать их ранней профессиональной ориентации при помощи образовательной робототехники, многогранной образовательной технологии, в основе которой лежит «творчество обучающихся на интеграции инновационных отраслей знаний, направленной на осуществление поиска, подготовки и методическое содействие обучающимся» [7].

В рамках преподавания физики образовательная робототехника может существенно расширить возможности проведения физического эксперимента, как демонстрационного, так и лабораторного. Это позволяет по-новому вовлекать школьников в урок и помогает им достигать более высоких образовательных результатов, ведь подобные эксперименты позволяют школьникам осваивать и визуализировать физические процессы, используя, например, робота в качестве инструмента познания [6].

Для проверки данного утверждения в ходе смены летнего лагеря в МБОУ школа № 22 г. Уфы ребята проводили эксперименты по физике с роботами по теме «Механика». Было выделено две группы по 20 человек: контрольная и экспериментальная. Для измерения образовательного эффекта в результате учебной деятельности было проведено два тестирования по знаниям данного раздела физики: до начала обучения в лагере и после. Задания брались из открытого банка заданий на сайте Федерального института педагогических измерений.

Что касается набора для робототехники, с помощью которого ребята должны были проверять законы механики, то он выбирался исходя из того, что данный комплект должен обладать характеристиками, хорошо подходящими для целей обучения и знаний школьников. Выбран был конструктор, который позволяет создавать различные модели и устройства с помощью программирования и датчиков. Выбор набора должен был учитывать следующие факторы:

1. Создание моделей: конструктор должен позволять создавать разнообразные модели, такие как роботы, автомобили, самолеты и многое другое, что подходит для изучения механики.

2. Программирование: набор должен предлагать программирование на основе блоков, что облегчает работу пользователей и способствует интенсификации работы по управлению моделями.

3. Датчики: должна быть возможность использовать датчики, которые позволяют модели реагировать на окружающую среду, например, определять расстояние, направление, цвет и другие параметры, которые позволяют провести анализ и обработку данных.

4. Совместимость: конструктор должен быть совместим с различными платформами, такими как Windows и Linux.

5. Обучение: набор должен быть удобен в использовании для обучения ребят программированию, робототехнике, а также конструированию и моделированию.

6. Интерактивность: должна быть предоставлена возможность взаимодействия с моделями через интернет, что позволяет обмениваться данными и создавать более сложные проекты.

7. Расширение возможностей: конструктор должен поддерживать расширение и добавление новых компонентов и функций, что позволяет создавать новые модели и приложения.

В качестве примера приведем несколько экспериментов, которые проводились с данным набором.

Эксперимент № 1. «Если положить на работа мяч, будет ли он двигаться, когда робот будет двигаться вперед?» Используя робота и шары из разных материалов, размеров и веса, обучающиеся могут запрограммировать робота на выполнение опытов по инерции, направленных на демонстрацию того, что мяч, изначально находящийся в состоянии покоя, сохраняет свое начальное положение в системе отсчета наблюдателя даже во время движения робота.

Эксперимент № 2. «Как устроено движение двух движущихся роботов в заданной системе отсчета?» Движение автономного движущегося объекта с постоянной скоростью и мобильного робота, движущихся в разных направлениях, позволяет наблюдать движение в разных направлениях.

При выполнении всех экспериментов педагоги ходили по зонам команд, выслушивали комментарии и давали при необходимости подсказки (особенно при программировании роботов), но без предоставления информации о задаче в явном виде.

На основе анализа результатов тестирования можно сделать вывод, что знание физических законов по разделу «Механика» в экспериментальной группе выросло на 32% относительно результатов контрольной группы, которая осваивала те же законы физики, используя только теоретический материал.

По окончании работы летнего лагеря МБОУ Школа 22 в г. Уфа был проведен опрос школьников экспериментальной группы. По его итогам удалось выяснить, что после применения элементов образовательной робототехники на своих занятиях 38 % ребят стали больше интересоваться предметами технического профиля, а 29 % предполагают, что пойдут карьеру именно в сфере инженерных или информационных технологий. Посещать секции дополнительного образования по робототехнике решили всего 18 % школьников, однако 84 % опрошенных сказали, что уроки физики с использованием образовательной робототехники стали бы однозначно интереснее и полезнее.

В ходе опроса учителей МБОУ Школа 22 в г. Уфа было выяснено, что 84 % педагогов знают об образовательной робототехнике и 75% хотели бы узнать больше о том, как применять ее на своих уроках. 94 % преподавателей уверены, что мотивация школьников повысится при применении элементов образовательной робототехники на их уроках и готовы этому обучаться.

Из проведенного эксперимента можно сделать вывод, что использование элементов образовательной робототехники при обучении физике способствовало росту усвоения предметных знаний школьниками.

На основе анализа приведенной информации напрашивается логичный вывод о преимуществах использования образовательной робототехники в демонстрации физических экспериментов на уроках, и лабораторных занятиях по физике [5]:

1. **Интерактивность:** образовательная робототехника позволяет проводить эксперименты, которые раньше были невозможны или очень сложны. Это делает процесс обучения более интересным и захватывающим.

2. **Автоматизация:** роботы могут выполнять задачи, которые могут быть сложными для человека, такие как измерение физических параметров, сбор данных, анализ результатов и т.д.

3. **Гибкость:** роботы позволяют проводить эксперименты в различных условиях, включая различные температуры, давления и другие факторы, что может быть важно для изучения физических явлений.

4. **Использование элементов образовательной робототехники** может сократить время, необходимое для проведения экспериментов, что позволяет больше времени уделить обсуждению результатов и анализу данных.

5. **Увеличение интереса к науке:** робототехнические эксперименты могут быть более привлекательными для школьников, чем традиционные лабораторные занятия.

Эти утверждения позволят на основе материалов М. Г. Ершова [3] определить цели использования образовательной робототехники на уроках физики:

1) демонстрация одного из основных направлений научно-технического прогресса через использование образовательной робототехники;

2) демонстрация использования в современной технике изучаемых в школе законов физики;

3) повышение качества предметных результатов через совершенствование знаний в области прикладных законов физики, в том числе за счет развития экспериментальных умений и расширение понимания физических процессов и явлений,

4) развитие предпрофильной ориентации школьников с целью повышения престижа инженерно-технического профиля и их ориентация на выбор будущей профессии.

В противоположность упомянутым достоинствам, можно указать на объективные трудности применения образовательной робототехники на уроках физики:

1. Недостаток оборудования: некоторые школы могут испытывать трудности с приобретением необходимого оборудования для образовательной робототехники, особенно если это новое направление в их учебном процессе.

2. Нехватка квалифицированных учителей: обучение работе с комплектами по образовательной робототехнике может быть сложным, и не все учителя обладают достаточными знаниями и опытом в этой области.

3. Ограниченный бюджет: некоторые школы могут не иметь достаточного финансирования для приобретения оборудования и оплаты работы учителей.

4. Отсутствие ресурсов: некоторые школы могут столкнуться с недостатком ресурсов, таких как доступ к Интернету, компьютерное оборудование и программное обеспечение для работы с роботами.

5. Сложность программирования: работа с микроконтроллерами и написание кода для роботов может быть сложной задачей как для школьников, так и для педагогов [4].

Чтобы эффективно применять элементы образовательной робототехники на уроках физики, педагог должен иметь знания:

- об основных принципах механики и электроники;
- о принципах программирования микроконтроллеров;
- об основах физики и ее применения в реальных задачах;
- о методах анализа данных и статистики.

Педагог, использующий на своих уроках элементы образовательной робототехники, должен уметь:

1. Работать с оборудованием и инструментами для создания роботов.
2. Использовать навыки коммуникации и взаимодействия с учениками.
3. Уметь адаптироваться к различным условиям обучения и потребностям учеников

4. Планировать и организовывать занятия с учетом интересов и способностей учеников.

5. Создавать учебные материалы и задания, которые помогут ученикам понять основные принципы физики и применить их на практике.

6. Использовать различные методы обучения, включая групповые проекты, соревнования и исследовательские проекты.

7. Помогать ученикам развивать навыки программирования, работы с микроконтроллерами и анализа данных.

8. Оценивать результаты учеников и давать обратную связь, чтобы помочь им улучшить свои знания и навыки.

9. Сотрудничать с другими педагогами и специалистами в области образования, чтобы обмениваться опытом и идеями [8].

Однако при всех описанных преимуществах применения образовательной робототехники при преподавании физики, учителя используют эти возможности относительно нечасто. В качестве причин можно выделить небольшое количество готовых практик использования образовательной робототехники на уроке и недостаток учебных пособий для школьников, а также методических материалов для педагогов по применению робототехники в данной предметной области.

Исходя из нашего опыта проведения обучения учителей физики основам робототехники, осуществляемого в рамках курсов повышения квалификации и последующего опроса педагогов, можно заключить, что преградой для использования является и время работы с робототехническими комплектами. Так, для педагогов из системы дополнительного образования более востребованным является возможность длительного использования данных устройств для достижения педагогического результата. В этом случае школьник имеет возможность из урока в урок применять комплект при различных условиях, в конвергенции с другими объектами, например, используя станок ЧПУ или 3D принтер, и тем самым расширяя тему и углубляя ее всестороннее изучение. Наоборот, учитель, проводящий урок в рамках основного образования, более заинтересован в краткосрочных экспериментах, в их разнообразии, а также в скорости сборки необходимого устройства для экономии времени урока. Эти особенности также необходимо учитывать при построении и отборе содержания для данного курса.

Курс информатики, посвященный освоению образовательной робототехники и элементам программирования робототехнических устройств, позволит учителям эффективнее применять ее на своих уроках по физике. Это позволит учителю овладеть компетенциями, необходимыми для эффективного использования элементов робототехники и активнее использовать предлагаемые возможности для физического эксперимента.

Список литературы

1. Ваграменко Я. А., Карпенко О. М., Яламов Г. Ю. и др. Образовательная робототехника как инновационная технология обучения: Монография, М.: Изд-во СГУ, 2019. 105 с.
2. Ершов М. Г. Использование робототехники в преподавании физики // Вестник ПГПУ. 2012. № 6. С. 77-85.
3. Ершов М. Г. Робототехника как объект изучения в курсе физики средней школы // Педагогическое образование в России. 2015. № 13. С. 117-125.

4. *Ершов М. Г., Оспенникова Е. В.* Образовательная робототехника как инструмент познания в учебном процессе по физике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 122–138.
5. *Ершов М. Г.* Проектирование учебных модулей для школьного физического практикума с применением учебных наборов по образовательной робототехнике // Вестник ПГПУ. 2014. № 10. С. 154–165.
6. *Иванова Д. С.* Совершенствование информационной подготовки будущих учителей физики (на примере курса информатики «Основы объектно-ориентированного программирования педагогических приложений по физике»). Автореф. канд. дис. М., 2004. 20 с.
7. *Лукьянова Н. В.* Развитие технических способностей учащихся посредством образовательной робототехники // Информатика в школе. 2015. № 2. С. 14–21.
8. *Панкратова О. П., Ледовская Н. В.* Сущность и основные компоненты профессиональной компетентности педагога образовательной робототехники // Кант. 2020. № 2 (35). С. 288–293.

УДК 377.031

**ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ
СРЕДЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ДУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ
УНИВЕРСИТЕТОВ**

Милана Вадимовна Жмайло,
ведущий специалист,
ФГУП «Всероссийский научно-исследовательский
институт автоматике им. Н.Л. Духова»,
г. Москва, Россия
E-mail: milana.zhmaylo@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые вопросы создания цифровой информационной среды как элемента функциональной инфраструктуры в поддержку реализации практико-ориентированной дуальной модели подготовки кадров для подразделений, ведущих инновационную деятельность (разработку инновационных продуктов) в области ядерного приборостроения. Подобная модель образования направлена на овладение как общепрофессиональными знаниями, умениями и навыками, так и рядом узкоспециальных, практико-ориентированных компетенций. Как пример, такая информационная среда внедряется в рамках партнерской программы «вуз – высокотехнологичная организация»: Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ – ФГУП «ВНИИА им. Н.Л. Духова» (предприятие Госкорпорации «Росатом»).

Ключевые слова: цифровая информационная среда, высшее образование, модель профессиональной подготовки кадров

Введение

Проблема подготовки молодых высокопрофессиональных кадров перестала быть проблемой чисто педагогической, превратившись в предмет дискуссий в самых разных сферах общественной жизни. Несмотря на появление новых способов представления учебной информации и организации самой коммуникации между преподавателями и студентами, доступ к информационным ресурсам, содержащим принципиально важные специальные знания, остается затрудненным. Такие знания, как правило, формируются не в стенах университетов, а в научных и производственных лабораториях и попадают в учебники зачастую уже утратившими свою актуальность. Это связано как с естественным стремлением успешных компаний сохранить свои производственные ноу-хау, так и с тем фактом, что до настоящего времени не определены механизмы взаимодействия между университетами и высокотехнологичными предприятиями, заинтересованными в приеме на работу выпускников, уже владеющих соответствующими компетенциями.

Особенности формирования цифровой информационной среды на базе адресных профессиональных компетенций

Сложившаяся многолетняя практика в советское и постсоветское время показала, что молодые специалисты – выпускники любых университетов страны не подготовлены к самостоятельной деятельности по разработке сложных технических устройств и систем. Прежде всего, это характеризуется [2]:

- отсутствием сквозной инженерной подготовки, непониманием, что такое разработка инновационного продукта,
- слабым владением САПР, цифровым инструментарием,
- отсутствием знаний по организационно-нормативной документации, необходимым для самостоятельной работы,
- неумением трансформировать теоретические знания в профессиональные компетенции,
- подготовкой в университете по чрезмерно узким специальностям, вакансий по которым не хватает для трудоустройства всех выпускников, что в свою очередь вызывает массовое трудоустройство выпускников не по прямой узкой специальности (по опыту ВНИИА, непосредственно по специальности, полученной в университете, работают только 5-7 % выпускников).

В результате, процесс подготовки самостоятельного инженера из молодого специалиста – выпускника любого университета в существующей традиционной образовательной модели неизбежно проходит через трансформацию общепрофессиональных знаний, полученных в университете, в конкретную инженерную подготовку, необходимую для работы в данном подразделении, освоение молодым специалистом инженерных компетенций, характерных для данного рабочего места, адаптацию молодого человека в трудовом коллективе подразделения. Этот процесс в подразделениях, занятых инновационной деятельностью в области приборостроения, как правило, занимает 2-4 года в зависимости от способностей молодого специалиста, его отношения к работе, а также от уровня помощи, оказываемой молодому специалисту со стороны руководства подразделения [4]. Аналогичная практика сложилась на многих предприятиях – разработчиках сложных технических систем.

Одним из методов ускоренного формирования компетенций будущих инженеров-разработчиков, применительно к конкретным рабочим местам, является механизм длительной регулярной стажировки (практической подготовки) студентов старших курсов на рабочих местах подразделений, на которые предполагается трудоустроить студента после получения диплома об окончании университета. Подобный вариант дуальной модели образования позволяет сместить адаптационный период на период обучения будущих инженеров в университете. Именно организация образовательного процесса по принципу дуального обучения максимизирует роль предприятия как заказчика знаний, умений и навыков у обучающегося, а также позволяет проводить текущий мониторинг и аудит знаний и компетенций.

Подготовку специалистов, владеющих знаниями и компетенциями, необходимыми для самостоятельной работы на конкретных рабочих местах подразделений предприятия, будем называть адресной подготовкой.

Важным компонентом адресной подготовки специалистов является разработка соответствующих профессиональных компетенций. Применительно к каждому уровню обучения (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) требования могут быть представлены в виде компетентностных моделей выпускников. Наиболее естественно это может быть сделано в рамках специалитета. В рамках двухступенчатой модели «бакалавриат + магистратура» обеспечение непрерывности и последовательности формирования профессиональных компетенций у студента представляется сложным. Формирование компетентностной модели целесообразно проводить при участии потенциального работодателя – фактически заказчика той или иной компетенции или группы компетенций. Критическую роль при разработке ландшафта (*карты*) компетенций [1] имеют узкие профессиональные компетенции, свойственные определенному рабочему месту. Именно для получения таких компетенций нами введена регулярная, длительная, еженедельная стажировка студентов (на протяжении 4 – 6 курсов обучения по 1 – 2 дня в неделю) под руководством наставника - специалиста предприятия. Подобная стажировка должна быть включена в расписание занятий студентов и обеспечена методическими материалами.

Соответствующие методические материалы могут включать в себя образовательные и стажировочные модули (дидактические единицы содержания образования), направленные на формирование отдельных или множественных профессиональных компетенций. Этот материал должен быть доступен студентам, преподавателям и наставникам на предприятии, где проводится стажировка, и в университете. В связи с этим целесообразно создание информационной среды, рассчитанной на удовлетворение конкретных образовательных потребностей (формирование компетенций) [5]. Однако в отличие от традиционной цифровой информационно-образовательной среды, обеспечивающей возможности образовательным организациям [6] осуществлять работу с цифровым контентом, использовать систему средств передачи информационных данных, программного и методического обеспечения, нацеленную на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера [3], предлагаемая нами информационно-практическая среда содержит узкоспециализированные практические модули (виртуальные лабораторные практикумы, инструкции по работе с учебно-лабораторными стендами и оборудованием на предприятии и пр.), что является фактически единицами контента внутри контура предприятия.

Создание информационной среды как функциональной инфраструктуры в модели взаимодействия «университет – предприятие – обучающийся» способно повысить доступность информационных ресурсов для всех сторон в рамках образовательного процесса, обеспечить его мобильность, последовательность и непрерывность. Единицами контента в такой среде может выступать как

материал отдельных академических часов, выделяемый тематически и дидактически в календарном плане учебной дисциплины, так и междисциплинарный материал комбинаций курсов и зачетных единиц (не всегда относящихся только к профессиональному блоку, но вполне также и к блоку общего обучения), объединенный по принципу: «что в результате освоения данной единицы контента обучающийся будет «знать, уметь, владеть» (контрольные точки контента). Внедрение информационной среды с прозрачной архитектурой и системой навигации, с одной стороны, позволяет формализовать предметную область в зависимости от заданной модели компетенций [5], с другой стороны, обеспечивает разработку комплекса взаимозависимых учебно-методических материалов.

Схематически цифровую информационную систему как элемент функциональной инфраструктуры в поддержку взаимодействия дуальной модели «университет - предприятие – обучающийся» можно представить следующим образом (рис. 1).

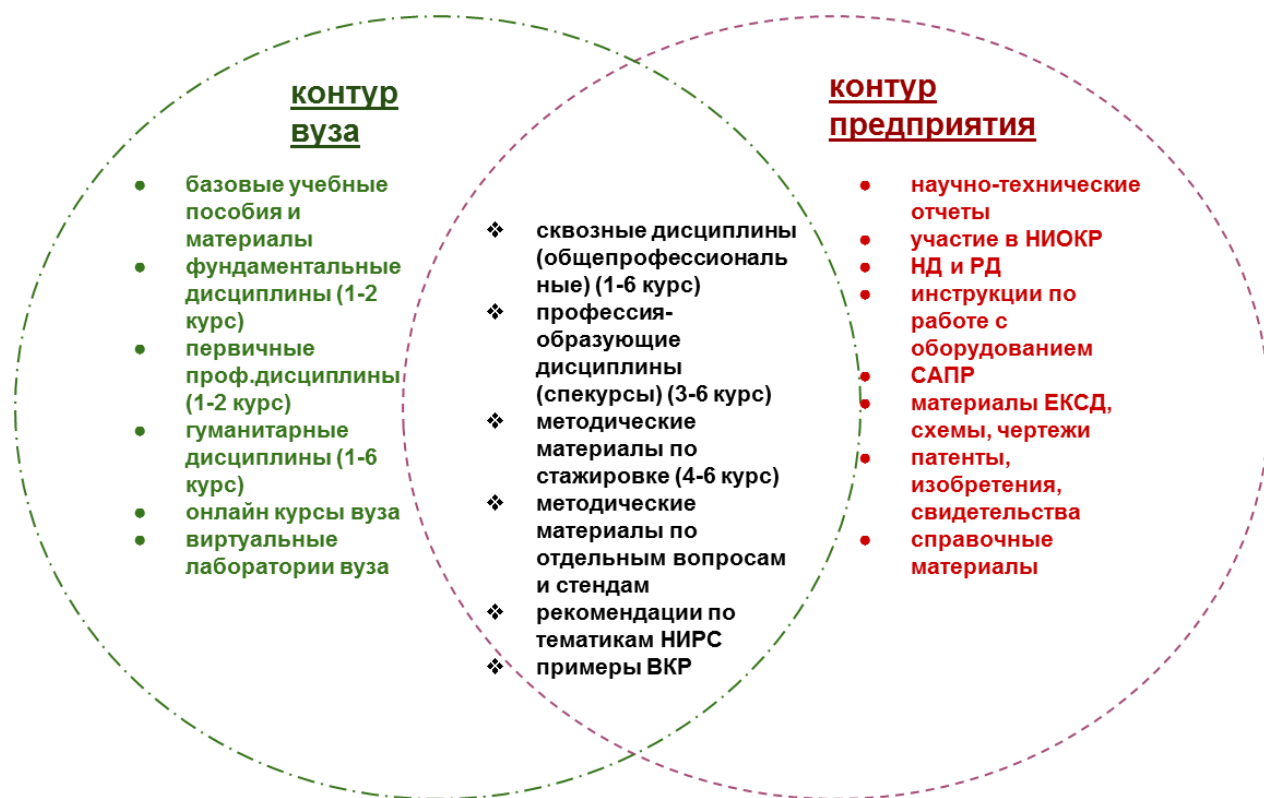


Рисунок 1. Комплексная информационная система

Каждый элемент данной системы может быть декомпозирован до более мелких единиц образовательного и практического контента в привязке к пулу соответствующих знаний и компетенций.

В качестве примера рассмотрим вопросы формирования компетентностной модели подготовки специалистов для работы в области ядерного приборостроения. В рамках этой работы в составе дисциплин образовательных

программ Института физико-технических интеллектуальных систем (далее - ИФТИС) НИЯУ МИФИ, как базового для ВНИИА и группы московских приборостроительных предприятий Госкорпорации «Росатом», были выделены общеобразовательные (фундаментальные и/или базовые), гуманитарные, первичные профессиональные дисциплины, также «сквозные» и специальные профессия-образующие дисциплины.

К числу «сквозных» мы относим дисциплины, способствующие овладению студентами инженерными компетенциями для группы профессий, характерных для конкретной области техники. К специфическим профессиональным дисциплинам мы относим дисциплины, необходимые для специалистов отдельных профессий.

Например, разработка изделий ядерного приборостроения осуществляется инженерами четырех профессий:

- инженер-разработчик ядерных и электрофизических устройств,
- инженер-разработчик электронных и электромеханических устройств,
- инженер-конструктор приборов и систем,
- инженер по информационным технологиям.

С целью введения студентов в общую для всех этих профессий проблематику мы ввели для всех студентов 3-го курса, обучающихся по образовательным программам ИФТИС, имеющих целью подготовку специалистов четырех указанных профессий, следующую группу «сквозных» дисциплин: «Материаловедение и технологии в современном ядерном приборостроении» (отдельно для бакалавров и магистров), «Методы планирования и управления деятельностью современного предприятия ядерного приборостроения», «Основы формирования затрат разработки и последующего производства инновационной продукции». В 2023 году планируется открыть дисциплину «Практические методы и средства проектирования и испытания киберфизических устройств».

В качестве примера специальной профессия-образующей дисциплины можно привести модульную дисциплину «Конструирование» общей длительностью три семестра магистратуры (468 академических часов практических и лабораторных работ), которая входит в образовательные программы, по которым готовятся инженеры-конструкторы.

По всем указанным дисциплинам учебные и методические материалы разрабатываются университетом и предприятием совместно. Именно такие материалы должны составить информационную базу данных, доступную и удобную для использования студентам, преподавателям, сотрудникам предприятий, где проходят стажировку студенты.

Создаваемая цифровая информационная среда будет постоянно расширяться за счет включения в базу данных материалов курсовых и дипломных работ, НИОКР, в которых будут участвовать студенты, основных траекторий стажировки, и т.п. В перспективе планируется масштабировать данную систему для размещения материалов от других предприятий - заказчиков с возможностью формирования единого сетевого информационного пространства.

Для студентов-стажеров выпускных курсов планируются регулярные онлайн консультации в формате «дипломник - консультант (преподаватель) от университета - дипломный руководитель (наставник) от предприятия» на основе разработанных совместно университетом и предприятием методических рекомендаций по дипломному проектированию.

Заключение

Опыт практического взаимодействия опорного университета Госкорпорации «Росатом» НИЯУ МИФИ и Всероссийского НИИ автоматики им. Н.Л. Духова демонстрирует актуальность совместной разработки и использования цифровой информационной среды в рамках комплексной научно-образовательной дуальной модели подготовки кадров. Создаваемая совместно университетом и предприятием – заказчиком единая цифровая информационная среда позволит:

- обеспечить процесс постоянной взаимной актуализации информационного материала в виде диверсифицированного образовательного и методического контента в привязке к рабочим местам/ укрупненным группам рабочих мест;
- классифицировать информационный материал по образовательным программам, циклам «сквозных» и профессия-образующих дисциплин, отдельным темам, научно-исследовательским работам и компетенциям;
- создать базу перекрестных ссылок для каждой единицы контента;
- прогнозировать индивидуальную траекторию дуальной адресной подготовки обучающихся в зависимости от заданных параметров (междисциплинарных, а также адресных компетенций, а также более конкретных контрольных точек знаний, умений, навыков («знать, уметь, владеть»));
- сделать процесс интеграции в трудовую деятельность на рабочем месте практически бесшовным для студентов университета, прошедших полный цикл дуального обучения.

Список литературы

1. *Байдено В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России 2004. № 11.
2. *Бармаков Ю. Н., Весна Е. Б., Евстюхина И. А.* и др. Вопросы методологии подготовки современных специалистов: бакалавров и магистров для работы в лабораториях отраслевых институтов ГК Росатом // Ядерные измерительно-информационные технологии. 2013. № 1 (45). С. 43–53.
3. *Иванова О. Ю., Кутузова З. Ю., Кутузов А. В.* Информационно-образовательная среда вуза: сущность и структура // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 08 (август). С. 20-29. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201054.htm> (дата обращения: 10.05.2023).
4. *Интервью с Бармаковым Ю. Н.* Инженеры без «доводки» // Страна Росатом. 2018. № 33 (353). С. 6. URL: https://strana-rosatom.ru/wp-content/uploads/2018/09/RSA_353_web-1.pdf (дата обращения 25.04.2022).
5. *Найденова А. А., Найденов А. С.* Механизм управления формированием компетенций инженерных кадров в системе их воспроизводства // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы II Междунаро. науч.-практ.

конф. Екатеринбург, 18–20 апреля 2016 г. в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2016. Т. 1. С. 27-31.

6. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»
<https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 10.05.2023).

УДК 371.2

**ЭЛЕКТРОННАЯ КАРТА УРОКА - СОВРЕМЕННЫЙ
УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ИНФОРМАЦИОННОЙ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Алексей Александрович Лобанов,
директор, учитель информатики,
ЧОУ «Школа «Таурас»,
г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: aalobanov@mail.ru

Татьяна Юрьевна Лобанова,
учитель информатики,
МАОУ «Ангарский лицей №1»,
г. Ангарск, Россия
E-mail: tanucha_lobanova@mail.ru

Аннотация. В статье проводится пример разработанной в школе электронной карты урока в соответствии с ФГОС. Электронная карта содержит автоматизированную технологическую карту, самоанализ. Электронная карта позволяет экономить временные ресурсы учителю при подготовке к уроку.

Ключевые слова: электронная карта, ФГОС, автоматизация, управление

Урок в образовательной организации является основополагающим звеном в системе обучения обучающихся. От качества созданного урока любым учителем – предметником будет зависеть результат обучения ученика в школе. К одним из основных результатов обучения на сегодняшний момент является качество полученного образования. Образование, которое ученик сможет применить в дальнейшем в ходе реализации своего профессионального и жизненного маршрутов. Практика показывает, что если учитель к разработке урока подходит с творческой стороны, продумывает как заинтересовать ученика, как повысить его познавательный интерес, то к анализу своей деятельности с точки зрения предъявляемых к современному уроку с точки зрения федеральных государственных стандартов учитель подходит с неохотой в силу разных причин, однако он необходим, так как анализ своей деятельности и продумывания каждого шага на этапе конструирования урока позволяет построить «идеальный» урок, который будет удовлетворять требованиям ФГОС [1]. С этой целью в нашей школе была разработана программа «Электронная карта урока» (рис. 1), которая позволила учителям – предметникам выстраивать свой урок в соответствии с существующими структурами урока по ФГОС. Программа состоит из четырех листов: 1. Титульный. 2. ЭКУ- электронная карта урока. 3. ТКУ – технологическая карта урока. 4.САУ – самоанализ урока.

ЭЛЕКТРОННАЯ КАРТА УРОКА				ЭЛЕКТРОННАЯ КАРТА УРОКА			
Образовательная организация	ЧОУ "ШКОЛА "ТАУРАС"	Дата	10.10.2022	ЧОУ "ШКОЛА "ТАУРАС"	Дата	10.10.2022	
ФИО учителя	Ангарская Светлана Георгиевна			Ангарская Светлана Георгиевна			
Предмет	геометрия			геометрия			
Класс	7	Номер урока по рабочей программе	13	7	Номер урока по рабочей программе	13	
Тема урока	Окружность			Окружность			
Тип урока	3. Урок систематизации знаний			3. Урок систематизации знаний			
Вид урока	1. Урок открытия новых знаний 2. Урок рефлексии 3. Урок систематизации знаний 4. Урок развивающего контроля			обсуждение научить детей структуризации полученного знания, развивать умение перехода от частного к общему и наоборот, научить видеть каждое новое знание, повторить изученный способ действий в рамках всей изучаемой темы.			
Цель урока	Деятельностная				научить обобщению, развивать умение строить теоретические предположения о дальнейшем развитии темы, научить видению нового знания в структуре общего курса, его связь с уже приобретенным опытом и его значение для последующего обучения.		
	Содержательная						

Рисунок 1. Титульный лист электронной карты урока

Второй лист «ЭКУ - электронная карта урока» является основным на данном листе учитель вводит данные о себе, о теме урока, дате урока и классе. Для удобства навигации все поля, которые должен заполнить учитель, выделяются красным цветом. В эти поля обязательно должна быть внесена информация. Следующий шаг при заполнении вкладки «ЭКУ» — это выбор типа урока в соответствии с ФГОС: 1. Урок открытия новых знаний; 2. Урок рефлексии; 3. Урок систематизации знаний, 4. Урок развивающего контроля. В зависимости от типа урока программа автоматически сформирует цели урока: деятельностную и содержательную, а предметную должен внести учитель в соответствии с предметными целями урока (рис. 2).

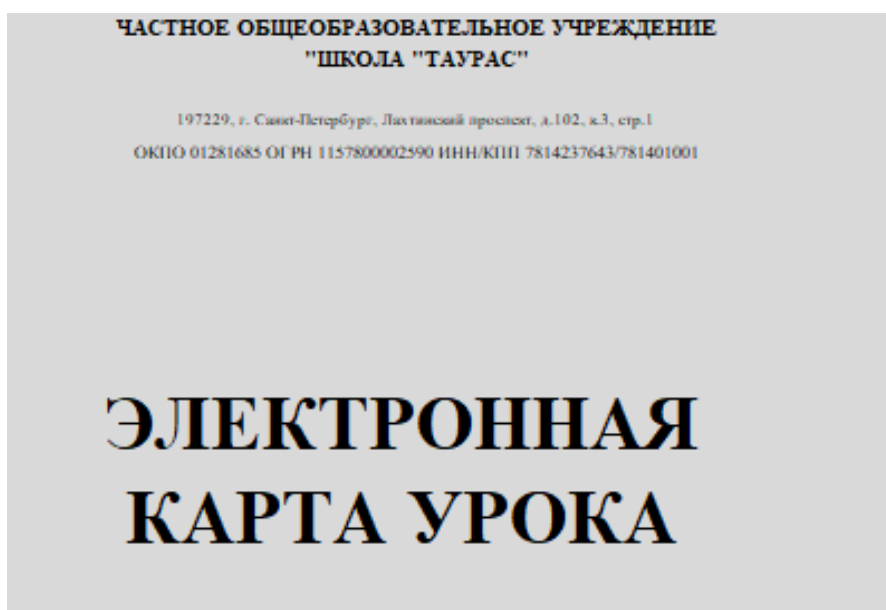


Рисунок 2. Автоматическое формирование целей урока

Так же автоматически формируется структура урока: в зависимости от выбранного типа урока программа предложит от 7 до 9 этапов урока (рис. 3).

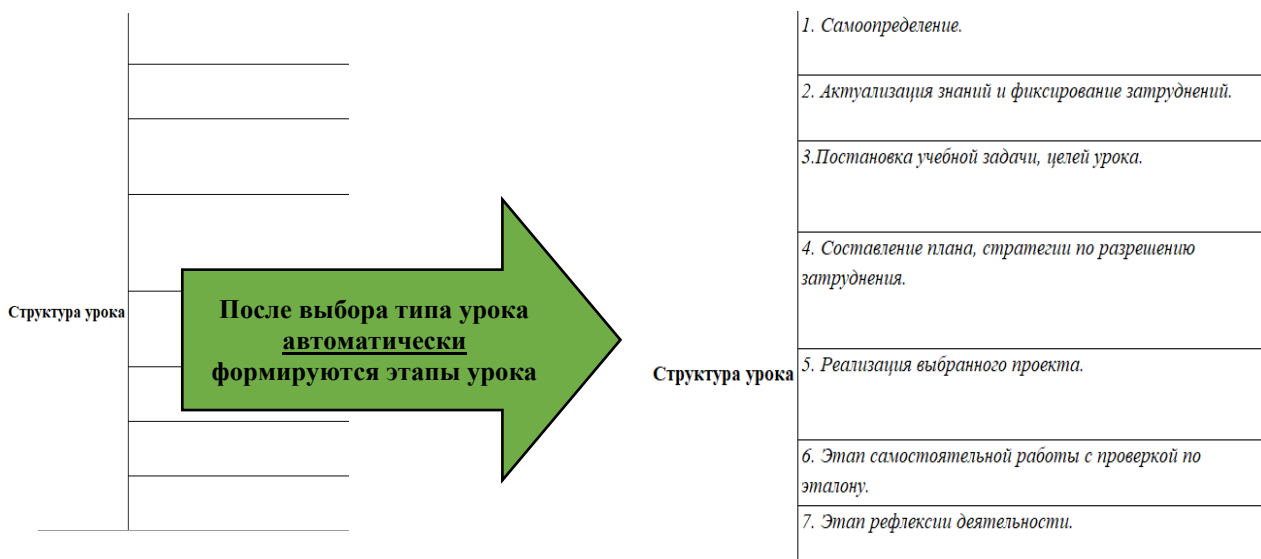


Рисунок 3. Автоматическое формирование этапов урока

Следующим шагом, в зависимости от выбранного типа урока, программа предложит вид урока. Учителю достаточно выбрать любой из предлагаемого списка (рис. 4).

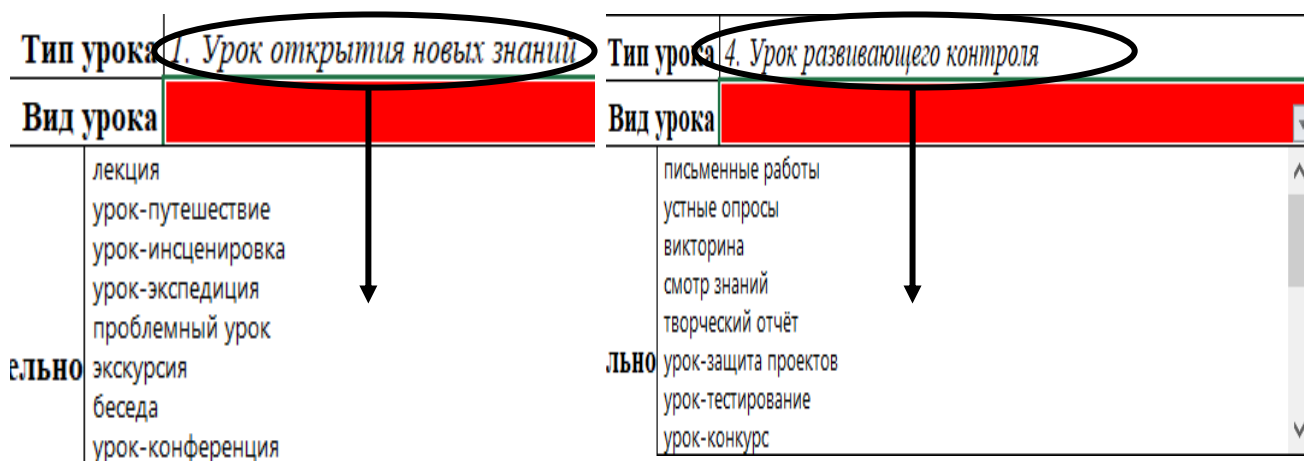


Рисунок 4. Определение вида урока

Далее учителю необходимо определиться с применяемым методом обучения: пассивный, активный, интерактивный. В зависимости от выбранного метода обучения программа предоставит учителю на выбор образовательные технологии, а в зависимости от выбранной технологии сформулирует автоматически достигаемый результат (рис. 5).

Теперь учителю необходимо определить результаты с точки зрения универсальных учебных действий. Для этого достаточно выбрать предложенные ему варианты (рис. 6).

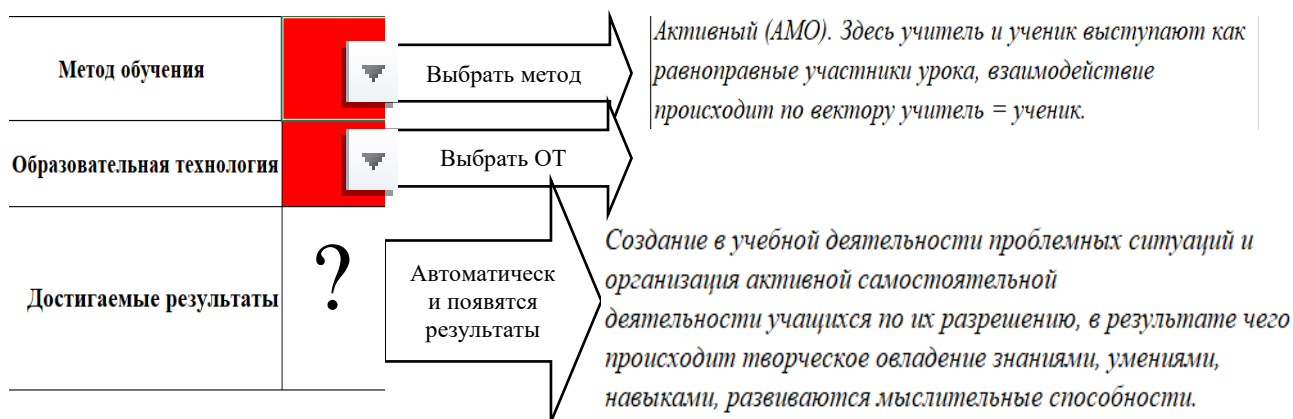


Рисунок 5. Определение метода, технологии и результатов урока

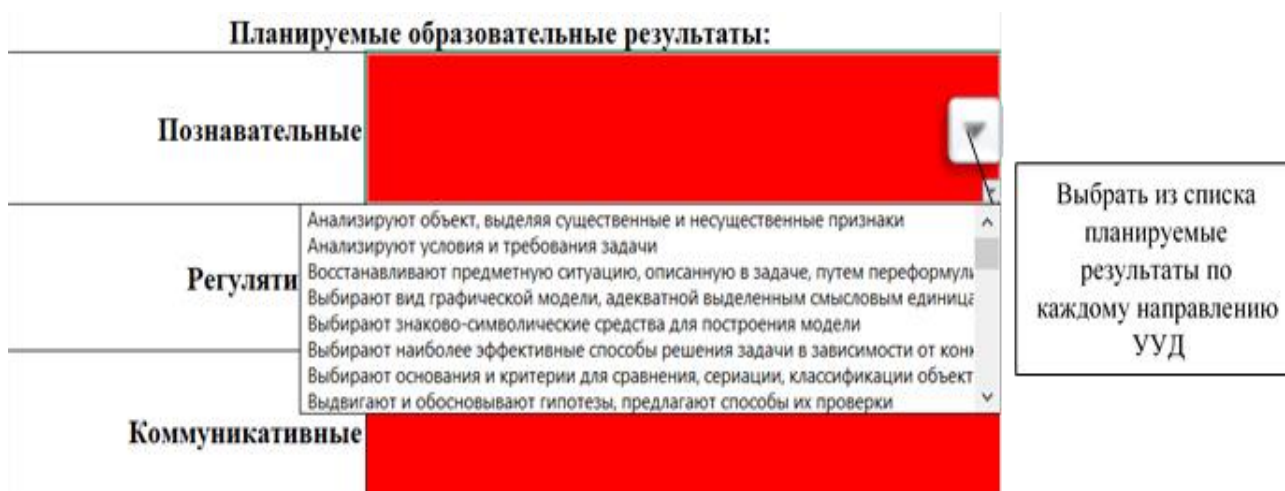


Рисунок 6. Определение планируемых образовательных результатов

Учителю-предметнику остается выбрать используемое оборудование на уроке, и тем самым описательная часть урока будет завершена. Использование данной вкладки электронной карты урока показало, что учитель-предметник способен оформить ее за 10 минут, тогда как при ее отсутствии на оформление описательной части урока уходило от 40 до 60 минут. Полное заполнение листа «Электронная карта урока» позволяет минимизировать ввод данных на следующем листе «Технологическая карта урока». Данный лист на 80% уже сформирован. Автоматически сформированы действия учителя и обучающегося и формируемые универсальные учебные действия на каждом этапе урока в соответствии с его типом. Учителю остается описать формы работы с обучающимися на уроке: фронтальная, индивидуальная, групповая, парная, и выбрать приемы, которые нужно использовать при проведении данного этапа

урока и которые меняются автоматически в зависимости от выбранного типа урока (рис. 7).

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА					
Учитель	Ангарская Светлана Георгиевна		Предмет	геометрия	
				ЧОУ "ШКОЛА "ТАУРАС"	
Этапы урока	Деятельность учащихся	Деятельность учителя	Универсальные учебные действия	Форма организации и учебной деятельности (Ф- фронтальная, И- индивидуальная, П- парная, Г- групповая)	Приёмы
1. Самоопределение.	Настрой на работу с учителем	Подготовка класса к работе.	Личностные: самоопределение. Регулятивные: целеполагание. Коммуникативные: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками	Г	Графический диктант
	Выбрать форму организации работы на данном этапе урока	Выбрать используемый прием на данном этапе урока			

Рисунок 7. Определение приема и формы организации работы

Заключительная вкладка «САУ- самоанализ урока» позволяет провести самоанализ урока или анализ урока при посещении администрацией школы (рис. 8-9).

Формируется автоматически в зависимости от типа урока					
Этапы урока	Деятельность учащихся	Деятельность учителя	Универсальные учебные действия	Форма организации и учебной деятельности	Приёмы
9. Рефлексия деятельности.	Осуществляет самооценку собственной учебной деятельности, соотносят цель и результаты, степень их соответствия. Намечают перспективу последующей работы	Предлагает выбрать формы рефлексии и помогает в планировании последующей коррекции. Подводит итог работы на уроке и анализирует достигнутые результаты	Коммуникативные: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли; Регулятивные: планирование, контроль, оценка, коррекция, выделение и осознание того, что	Г	Синквейн

Рисунок 8. Рефлексия деятельности

АНАЛИЗ УРОКА		
Лобанов Алексей Александрович		информатика
№ п/п	Этапы анализа	Пояснения
1.	Место данного урока в теме.	описано учителем
2.	Особенности обучающихся, которые преподаватель учитывал при подготовке к уроку.	дана учителем
3.	Соответствие целей теме и типу урока.	цели урока соответствуют теме и типу урока цель урока согласуется в обсуждении с учеником
4.	Содержание урока в соответствии с поставленной целью.	цель урока определяется учителем, цель урока согласуется в обсуждении с учеником, оформляются цель урока определяется учителем цель урока согласуется в обсуждении с учеником оформляются несколько целей урока. (учителем для себя, учеником для себя).

Необходимо выбрать данные

Не заполненные поля

Рисунок 9. Электронный самоанализ урока

Учителю-предметнику предлагается таблица, состоящая из 20 показателей эффективности урока. Осуществляя выбор вариантов самоанализа учитель, пройдя по карте самоанализа, получит количественный и качественный вывод о результатах урока, а также рекомендации по итогам урока (рис. 10).

Набрано за урок баллов: 89 из 107 возможных, что составляет 83,2% от общего числа баллов за урок		Качественная характеристика урока
Количественная характеристика	Качество урока	соответствует высшей КК
Выводы	Учитель проводит урок в соответствии с требованиями ФГОС: реализует системно-деятельностный подход	
Рекомендации	Для сохранения и повышения качества знаний учащихся, успеваемости, степени обученности учителя необходимо систематически использовать разноуровневую дифференциацию на уроках	
Анализ урока составил(а):		Лобанов А.А.
10.10.2022		директор ЧОУ "ШКОЛА "ТАУРАС"

Вывод по итогам самоанализа урока

Рисунок 10. Итоговая характеристика урока

Внедрение электронной карты урока позволило:

1. Снизить временные затраты учителей-предметником в 5-6 раз;
2. Унифицировать общие подходы к разработке и анализу урока;
3. Прямо или косвенно развивать методические аспекты анализа урока учителем – предметником;
4. Формировать понятийный аппарат и структуру уроков по ФГОС.

Для заместителя директора по УВР разработан специальный модуль «АИС_ЭКУ», который позволяет школьному администратору, используя

возможности информационно-коммуникационных технологий, за считанные минуты составить управленческую справку по итогам посещенных уроков и приказ по школе (рис. 11).

ЧАСТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
"ШКОЛА "ТАУРАС"

197229, г. Санкт-Петербург, Лахтинский проспект, д.102, к.3, стр.1
ОКПО 01281685 ОГРН 1157800002590 ИНН/КПП 7814237643/781401001

Справка № 8

от 04.03.2022

"Об итогах проверки за реализацией потенциала ФГОС на уроках учителями-предметниками"

Цель: проверить как педагоги реализуют потенциал ФГОС соответствующего уровня на уроках в соответствии с рабочей программой по предмету.

Проводил: заместитель директора по УВР Иванов С.Н.

Сроки контроля: с 19.02.2023 по 04.03.2022

Для организации контроля была проведена следующая работа:

1. Анализ темы урока на предмет соответствия рабочей программе по предмету.
2. Посещение уроков учителей - предметников в 5-11 классах.
3. Индивидуальное собеседование с педагогами по результатам посещенных уроков.

По итогам контроля получены следующие результаты:

№п/п	Дата посещения	ФИО учителя	Тема	Предмет	Класс	Тип урока	Вид урока	Метод обучения	Технология	Исполнение на уроке функциональные обязанности		Уровень урока	Выводы	Рекомендации	
										Планируемые на уроке	Полученные баллы из 107				
1	12.11.2020	Лобанов Алексей Иванович	Арифметические основы ПК	информатика	8	4. Урок развивающего контроля	смотра знаний	Активный	технология использования в обучении	Читательская грамотность	7	6,5%	не соответствует должностной	Применяет эффективные методы и приемы обучения, обеспечивает формирование универсальных учебных	Для сохранения и повышения качества знаний учащихся, успешности, стимулирования обученности учителя
		Платнов Алексей	Арифметические основы ПК	информатика	9	4. Урок развивающего контроля	смотра знаний	Активный	технология использования в обучении	Читательская грамотность	9	2%	соответствует должностной	Применяет эффективные методы и приемы обучения, обеспечивает формирование универсальных учебных	Для сохранения и повышения качества знаний учащихся, успешности, стимулирования обученности учителя

Рисунок 11. Образец сгенерированной автоматически справки

Данный модуль состоит из 4 вкладок:

1. Титульная, которая формируется автоматически.
2. Приказ на проведение проверки, который формируется автоматически.
3. Управленческая справка по итогам проверки, которая формируется автоматически на основе карт посещенных уроков.
4. Приказ по итогам посещенных уроков.

Заместитель директора школы, загрузив в программу карты посещенных уроков, получает на выходе два готовых продукта: управленческую справку с выводами и рекомендациями по школе и приказ по итогам контроля. Использование данной программы позволяет школьному администратору больше уделять внимание работе с детьми и педагогами и минимизировать временные издержки при работе со школьной документацией.

Учителя-предметники нашей школы высоко оценили возможности электронной карты уроков словами: «Данная электронная карта урока

бесподобна. Большое подспорье для разработки уроков». «Карта как методический навигатор. Если, что-то забыл, она напомнит!».

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101).

РАЗДЕЛ 5. СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В УНИВЕРСИТЕТЕ**

Марина Ивановна Алдошина,
доктор педагогических наук, профессор,
директор центра взаимодействия с Российской академией образования,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева»,
г. Орел, Россия
E-mail: maraldo57@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается значимая для будущего педагога проблема влияния информационных технологий на профессионально-педагогическое образование, проблемы и перспективы его дальнейшего развития в университете. Предпринята попытка описания возможных сценариев дальнейшей цифровизации общества и соответствующей трансформации образования. Автором выделены основные проблемы преобразования цифровой грамотности в компетенции, распространения дистанционных технологий и усиления роли воспитания и охарактеризованы перспективы их учета и преодоления в дальнейшей актуализации развития профессионально-педагогического образования в университете.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, информационные технологии, педагог

Цивилизационное развитие современного человечества, ускоренная технологическая модификация всех сфер человеческой жизнедеятельности актуализируют внимание исследователей к проблемам герменевтического толкования существующих реалий профессионально-педагогического образования и возможностей прогнозирования маршрутов его дальнейшего развития [1; 2]. Этапность развития информационно-коммуникационных средств привела к актуализации его цифровой стадии как важнейшего и самостоятельного средства не только коммуникации, бытового самообслуживания и реализации огромного спектра услуг: систематизации организации делопроизводства, роста востребованности интернет-торговли, служб доставки, такси, видеонаблюдения и надзора. Но и цифровые продукты и услуги проникли в образовательную сферу, как средства визуализации, реализации потребностей записи ребенка в школу, участия в конкурсных отборах, дистанционного поступления в вузы, отслеживания текущей успеваемости через электронный журнал и дневник, автоматизированную

систему распределения учебной нагрузки и подготовки отчетов в вузах и др., что повышает степень востребованности цифровых компетенций и перевод последних в группу soft skills (мягких жизненно важных и востребованных в разных сферах применения навыков).

Цифровизация образования, официально поддерживается нормативно через приоритетные проекты развития, государственные программы и стратегии. Общество цифрового типа в современной типологии, с приписываемым японским ученым авторством, называют обществом 5.0, сменяющим информационное.

Выделяемые три сценария развития человеческого общества (И. Г. Хангельдиева, Ю. Харари, С. Хокинг) после цифровой трансформации первой четверти XXI века дают исчерпывающее представление и о модификации роли университетского образования. Важной отправной точкой иерархии рассматривается потенциал цифровых продуктов и невозможность без них существования и образования современных молодых людей. Консервативный сценарий отстаивает незыблемость гуманистических ценностей и здравомыслие Человека, который контролирует технологический и биоинженерный инновационный поток. Техногуманизм провозглашает, что «органическое продолжает господствовать над неорганическим» [6, с. 128]. Радикальный сценарий предполагает паритетное сосуществование органического и неорганического, человек трансформируется, но управляет техникой и роботами, выполняющими рутинные, нетворческие виды деятельности. Апокалиптический сценарий описан еще К. Марксом, иллюстрирует безлюдное, автоматизированное общество с массой устройств, выполняющих мелкие (наверняка, саморазвивающиеся и самоуправляемые процессы). Человек постепенно утрачивает контроль, что приводит к функциональному регрессу и исчезновению его, как физического вида. В данной логике важно понимать, что прогноз опережения технологического прогресса возможностей человека и, вследствие этого (от понимания данного факта), его деградации (личностная, физическая, профессиональная) перед вихревым (по скорости и объему преобразований) развитием искусственного интеллекта.

Футуристические сценарии детерминируют осмысление существующего опыта образовательных практик и последствий начального этапа цифровой трансформации общества и образования. Наиболее значимыми особенностями нами выделяются следующие: необходимость трансформации цифровой грамотности в цифровую компетенцию типа soft skills, расширение ареала использования дистанционных технологий и электронной образовательной среды и усиление воспитательной составляющей образования вследствие изменения обучающихся поколения Z.

Информационное общество ставило своей задачей в сфере образования формирование грамотности в сфере ИКТ, решение которой характеризовало переход общества на цифровую стадию в совокупности с цифровой трансформацией образования. Важной задачей общества 5.0 понимается формирование универсальных компетенции коммуникации в цифровом

пространстве и действиями с применением прикладных (офисных) программ, цифровым оборудованием, цифровыми информационными поисковыми системами и сервисами взаимодействия «с облачными хостингами, цифровым дизайном и алгоритмами искусственного интеллекта, компетенциями организации, создания и руководства учебным процессом в формате видеоконференции, виков, чатов, skype-технологий на разных технологических платформах» [7, с. 48]. Расширение цифровизации в образовании характеризуется не только распространением педагогического средства образования цифрового вида, но и все более широким использованием дистанционных образовательных технологий и интернет-сервисов с учетом методических особенностей работы с электронными библиотеками, образовательными платформами, профессиональными сообществами, электронными конструкторами учебных программ и уроков, занятий, вебинаров, с проектными тренажерами, AR и VR устройствами для повышения эффективности как традиционных, так и интерактивных, тренинговых, иммерсивных и т.п. технологий для избежания возрастных, стереотипных, терминологических недостатков уровня компетенций у педагогов.

Современное молодое поколение – поколение Z – отличается рядом особенностей типологического портрета: жизнь в сети включает освоение не только новостного и развлекательного контента, но и реализацию запроса оказания услуг (доставка, торговля, коммуникация, оформление документов и т.п.). Всемирная паутина становится значимым источником социального развития растущей личности, в которой активизируется динамическая память, преобладают абстрактные образы, фантастические материи и герои, геймификация. В сети стираются физические барьеры (имиджевые, статусные, финансовые и т.п.), стимулируются новые специфические способы сотрудничества, коллабораций, взаимодействия. Дистанционные технологии не только технически и коммуникативно воспринимаются молодежью специфично, но и эмоционально, потому что характеризуются постоянной эмоциональной готовностью (отвечать, лайкать, переключаться интонационно, понимать специфические аббревиатуры и т.п.). Эмоциональный дисбаланс детерминирует распространение неорганизованности и контрольных механизмов саморегуляции, недисциплинированности (нарушения тайминга, неопрятный внешний вид, домашняя одежда, нерабочая обстановка на занятиях (с перекусами, игрой / общением с домашними животными, выполнением параллельно иного функционала, возможностью геймерства, фамильярностью, потенциалом грубости и злословия в чате и т.п.). Вместе с тем дистанционный характер коммуникации способствует снятию физических, эмоциональных и психических зажимов, имиджевых, возрастных и статусных барьеров, раскрепощенности, креативности, свободе мысли и полету фантазии. Все эти особенности цифрового поколения молодежи парадоксально аккумулируются в снижении потребности в образовании, о чем свидетельствует падение количества поисковых запросов образовательной и развивающей направленности в Google с 52,0 до 37,0 %.

В текущем 2023 году, объявленном Президентом РФ В. В. Путиным Годом педагога и наставника в честь 200-летнего юбилея «учителя русских учителей» К. Д. Ушинского, актуально и особо значимо звучат его слова об отрицательных последствиях рассмотрения личностного роста не как «самостроительства» и работы растущей личности по развитию своего «Я», а как увлечения «промышленнической литературой», «готовыми понятиями и готовыми фразами, сыплющимися «в современное дитя из множества книг и множества уст, прежде чем оно само и самостоятельно успеет подумать о чем-нибудь». «Постоянное увеличение потребностей и наслаждений», как замечал К. Д. Ушинский [5, с. 402], приводит к разрушению нравственности конкретной личности и общества, в целом, и тормозит (если не завершает) поступательное личностное развитие.

Современный уровень развития технологий, приращение информационного багажа общества (увеличивающееся в разы с каждым десятилетием исторического развития) актуализируют ожидания от педагогической науки вследствие осознания значимости образования. Образование перестает соотноситься только с количеством получаемой в школе информации (не только вследствие прикладной ее значимости в жизни, но и невозможности охватить массивы). Поэтому современные ожидания родительства все чаще ориентированы на школу как механизм воспитания, наставления и сопровождения растущей личности, профориентации и формирования профессионала — ориентира во внешкольных, идеологических, гражданских вопросах.

Нами в январе – марте 2023 года было проведено исследование значимости цифровых продуктов и технологий среди студентов разных профилей направления подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование в университете. Современные обучающиеся узнают новостной (36,3 %) и развлекательный контент из цифровых информационных источников (40,0 %); осваивают новые досуговые (42,2 %) и развивающие (чаще, универсальные, а не узкопрофессиональные) компетенции (36,3 %); выражают собственное мнение (54,4 %) и самоидентифицируются (чтобы не отставать от других, общаться в сетях, знакомиться и делиться информацией о себе) (по 36,3 %). Приведенные данные свидетельствуют о значительной погруженности молодежи в сети, сетевое взаимодействие становится не только неотъемлемой частью социализации, но и образования с помощью обновленного контента и применяемых интернет-сервисов, а также воспитания и развлечений. Последний посыл делает значимой задачу контроля контента и руководства его влиянием, организации качественной коммуникации и интересного разным участникам взаимодействия в сети и вне. Для поколения Z цифровой мир становится источником социокультурного опыта, чтобы развиваться.

В данной связи, важнейшей задачей педагогов детерминируется понимание и принятие цифрового фона как среды образования, цифровой интерпретации цели образования, реализующегося в цифровом контенте посредством комплекса технологий и цифровых средств образования, ориентированного на обучающихся современного вида в обществе 5.0.

Проблемы реализации в практике университетского образования выявленных перспективных направлений модификации профессионально-педагогического образования способствуют дальнейшему развитию информационных технологий в условиях цифровой трансформации университетского образования.

Список литературы

1. *Алдошина М. И.* Тенденции и проблемы современного профессионально-педагогического образования в университете // *Образование и общество.* 2022. № 6 (137). С. 75–81.
2. *Илларионова Л. П.* Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования // *Сибирский педагогический журнал.* 2005. Т.2. С. 53–71.
3. *Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, Е. И. Сахарчук.* Волгоград: Принт, 2016. 360 с.
4. *Сериков В. В.* Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // *Образование и общество.* 2017. № 4. С.16-21.
5. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии). т. I // *Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т. 8. С.11–679.*
6. *Хангельдиева И. Г.* Общество 5.0 и образование: перспективы и предостережения // *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2022. Т. 1, № 1. С.123–140. DOI: 10.24412/2224–0772–2022–82–123–140.
7. *Эффективные методы обучения в информационно-образовательной среде: методическое пособие / Под ред. И. М. Осмоловской.* М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2021. 118 с.

УДК 37.01+159.99

ПРОБЛЕМА КИБЕРАГРЕССИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Роза Ахбановна Андрианова,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
ФГБУН «Центр исследования
проблем безопасности РАН»,
г. Москва, Россия
E-mail: rosa_and@inbox.ru

Аннотация. Киберагрессия в образовательной среде рассматривается как дистанционное деструктивное поведение. Представлен анализ различных видов и форм проявления киберагрессии. Обосновано, что дистанционное взаимодействие обучающихся не воспринимается важной проблемой в образовательных организациях. Показано, что бездействие педагогов и родителей способствует трансформации киберагрессии в кибербуллинг как целенаправленного длительного агрессивного преследования. Актуализируется роль педагогов в раннем выявлении причин и условий, способствующих киберагрессии субъектов образовательных отношений. Особое внимание уделяется вопросам формирования опыта конструктивного взаимодействия в социальных сетях и мессенджерах.

Ключевые слова: киберагрессия, кибербуллинг, киберсталкинг, дистанционное взаимодействие в социальных сетях и мессенджерах, превентивная деятельность образовательной организации

Финансирование: научно-исследовательская работа выполнена в рамках государственного задания ЦИПБ РАН на 2023 г. № FFZ-2021–0005.

Интенсивность дистанционных взаимодействий субъектов образовательных отношений значительно возросла в период пандемии COVID - 19, связанной с множественными ограничениями офлайн взаимодействий.

В тот сложный период, связанный с пандемией COVID-19, перед российской образовательной системой была поставлена проблема поиска эффективных путей продолжения образовательного процесса. Предшествующие пандемии научные дискуссии о негативных эффектах дистанционного образования показали свою несостоятельность. Более того, стало известно, что перед лицом новых вызовов и угроз актуализируется поиск новых педагогических методов совершенствования дистанционного учебного процесса, конструктивного взаимодействия обучающихся, родителей и педагогов. Очевидно, что конструктивное онлайн-, то есть дистанционное взаимодействие, в ситуации неожиданной социальной изоляции способствовало объединению, взаимной поддержке детей и взрослых.

Однако у дистанционного взаимодействия есть очевидные риски киберагрессии как агрессивных действий и кибербуллинга как

целенаправленного агрессивного преследования. При этом анализ проблемы показывает, что дистанционное взаимодействие в силу особого формата «общения на расстоянии», размытости границ виртуальной и реальной действительности, возможности интенсивного взаимодействия в общих чатах, может способствовать конфликтным ситуациям, а также повышать риски агрессивного преследования субъектов образовательных отношений – обучающихся, родителей и даже педагогов [2; 3].

Анализ коммуникативных стратегий киберагрессии, проведенный О. Ю. Гукосьянц, О. А. Алимуратовым, З. У. Хакиевой, выявил следующие маркеры киберагрессии: психологическое насилие, эмоциональное доминирование, дискредитация другого человека. При этом авторы отметили стратегию враждебности как ведущей установки киберагрессоров [5, с. 192].

Очевидно, что киберагрессия – это деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам взаимодействия людей, приносящая им вред и ущерб.

С 2019 по 2022 гг. мы провели исследование проблемы кибербуллинга в образовательных организациях Кировской области и Республики Карелия, Свердловской и Воронежская областей, Краснодарского края, г. Москвы и Московской области. Нами был выявлен высокий процент «свидетелей кибербуллинга и киберагрессии» из числа школьников – 92,3 %, которые отметили, что были свидетелями деструктивной ситуации, когда был «организован отдельный чат без одноклассника для его обсуждения и высмеивания, снижения социального статуса». При этом нами была выявлена сплоченность одноклассников против жертвы киберагрессии и поддержки киберагрессоров. Результаты исследования показали, что всего 15,4% из всех опрошенных школьников были «осведомлены о том, что за их спиной одноклассниками был организован отдельный чат, в котором его целенаправленно активно обсуждали, высмеивали, создавали негативный образ». Наше исследование показало, что социальное исключение из общих (групповых) чатов и социальная изоляция стали практически нормой взаимодействия в образовательных организациях, например, 86,2 % школьников отметили, что одноклассников «блокировали» и «исключали из общего чата, призывали к бойкоту» [2; 6; 7].

Мы выявили следующие формы проявления киберагрессии: унижение, оскорбление, негативные оценки, обесценивание. Стало известно, что киберагрессоры намеренно отправляли негативные сообщения и комментарии с целью снижения социального статуса одноклассника, в том числе на почве зависти к его успехам и достижениям. При этом киберагрессия в групповом чате или социальных сетях в кратчайшие сроки приводила к разрастанию масштаба конфликта и способствовала противостоянию с установкой «свой/чужой», объединению в различные враждующие группы [2; 6; 7; 8].

Киберагрессия может принимать форму киберсталкинга, когда многократно отправляются негативные сообщения, приносящие получателю информации раздражение, психологический дискомфорт и психоэмоциональное напряжение. Киберагрессия может запустить

кибербуллинг как целенаправленное и растянутое во времени агрессивное преследование. Одним из важных маркеров кибербуллинга, или кибертравли, является наличие трех участников деструктивной ситуации: кибер-преследователей или кибер-агрессоров; жертвы; свидетелей или наблюдателей. При этом кибер-преследователи как организаторы дистанционной травли стремятся, прежде всего, к установлению властных отношений, доминированию над жертвой, игнорируют все попытки жертвы нейтрализовать конфликтную ситуацию, найти компромисс. Необходимо отметить, что кибербуллинг, как правило, носит групповой характер. Групповое унижение, оскорбление, высмеивание жертвы при свидетелях приносят удовлетворение киберагрессорам, а равнодушные свидетели воспринимаются как поддержка. Очевидно, что ключевой в ситуации кибербуллинга становится позиция свидетелей. Наши исследования показали, что свидетели в целях собственной безопасности либо стараются дистанцироваться от ситуации травли, либо присоединяются к киберагрессии. Отличительная особенность киберагрессии состоит в том, что она может быть круглосуточной [2; 6; 7; 8].

Очевидно, что киберагрессия как проблема взаимодействия в образовательной среде не должна выпадать из сферы воспитательной и профилактической работы педагогов [9].

Обязанности и ответственность педагогических работников определены в «статье 48» «Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни».

Опрос педагогов из школ Свердловской области и Краснодарского края показал, что киберагрессия субъектов образовательных отношений не признается значимой проблемой, и педагоги уверены, что «дети должны сами разбираться и находить общий язык с одноклассниками». Эти же исследования показали, что педагоги чаще реагируют на физическую агрессию в стенах образовательной организации. То есть, по мнению педагогов, «прямая агрессия – это опасная ситуация, а агрессия на расстоянии не представляет угрозы безопасности обучающихся». При этом нами было выявлено, что значительная часть драк, то есть физической агрессии, начинаются с проявления киберагрессии в общих чатах классов [2; 4; 6; 7].

Известно, что в современных условиях ведущим институтом социализации подрастающего поколения становится интернет-пространство, то есть снижается роль образовательной организации и семьи. Подобной тенденции способствуют стремительное развитие информационных технологий и неготовность взрослых к взаимодействию с детьми и подростками в условиях новых вызовов и угроз цифровых коммуникаций. Нейтрализация негативных тенденций, обусловленных дистанционным взаимодействием субъектов образовательных отношений, становится запаздывающей, а не опережающей. Отягощающим фактором становится и стремление образовательной

организации дистанцироваться от проблемы онлайн взаимодействия субъектов образовательных отношений. При этом наши исследования показали, что дистанционное взаимодействие признается значимым для образовательной организации, так как способствует оперативному взаимодействию педагогов, родителей и обучающихся и оперативному решению проблем, однако значительная учебная нагрузка педагогов, малооплачиваемый труд классных руководителей, порой и противостояние с некоторыми родителями, которые, как известно, предъявляют завышенные требования к педагогам, не стимулируют их мотивацию к предупреждению и преодолению киберагрессии обучающихся. Как правило, киберагрессия воспринимается педагогами как удаленная конфликтная ситуация, не требующая реагирования. Очевидно, что воспитательный потенциал взрослых снижается при конфликтных отношениях обучающихся вне зависимости от формата взаимодействия. Наши исследования показали, что конфликты в онлайн-пространстве для обучающихся не менее значимая проблема, чем конфликтные ситуации при офлайн-встречах. При этом подростки, как правило, стремятся к консолидации и объединению в различные группы не только на почве общих интересов в созидательной деятельности, но и ситуации киберагрессии также могут способствовать объединению в группы для противостояния с «общим врагом». И бездействие педагогов и родителей в подобной ситуации может запустить кибербуллинг как целенаправленное агрессивное преследование, растянутое во времени. При этом известно, что онлайн-травля может трансформироваться в офлайн-травлю в стенах самой образовательной организации или других местах пребывания обучающихся, например, преследование по маршруту передвижения школьников [2].

Необходимо отметить распространенные виды и формы проявлений киберагрессии: «удаление контакта», «блокировка в общих и личных чатах и группах» как социальная изоляция или объявление «бойкота»; попытки установить место проживания или маршрут передвижения, угрозы «встречей»; негативные комментарии или сообщения, провокации и попытки вывести человека из психологического равновесия («троллинг»); длительная травля с оскорблениями и негативными агрессивными выпадами (проявление «хейтинга»); распространение порочащих слухов, недостоверной информации, фальсификация (подделка) данных переписки с целью дискредитации репутации («клевета»); анонимная киберагрессия через взлом личного аккаунта и дальнейшая публикация нежелательного контента от имени жертвы нападения («фрейпинг»); целенаправленные издевательства, запугивания, принуждения, нарушающие половую неприкосновенность («харассмент»); разглашение без согласия информации (переписки, фото/видео продукции и др.), угрозы дальнейшего распространения конфиденциальной информации («аутинг») [2; 6; 7].

Для выявления рисков и угроз киберагрессии мы рекомендуем родителям и педагогам подписаться на социальные сети обучающихся, интересоваться характером их онлайн-взаимодействий. Важно знать, что просвещение об опасных последствиях деструктивной дистанционной активности способно на ранних стадиях предупредить киберагрессию детей и подростков. Безусловно,

превентивным условием становится и пример самих взрослых, высокий уровень культуры дистанционного взаимодействия с другими людьми, конструктивное поведение в социальных сетях.

Таким образом, для предупреждения и преодоления киберагрессии в образовательных организациях необходимо повышать общую культуру взаимодействия всех субъектов образовательных отношений во всех сферах их жизнедеятельности, в том числе и в социальных сетях, и мессенджерах, в личных и групповых чатах. Важно в превентивный процесс включить самих обучающихся и вместе установить нормы и правила дистанционного взаимодействия, научить разделять личные и групповые чаты, осознанно и ответственно подходить к любой информации при дистанционном формате взаимодействия, важно убедить обучающихся не использовать смайлики и прочие символы, которые могут быть восприняты как высмеивание, унижение, оскорбление. В правилах дистанционного взаимодействия важно рекомендовать отправлять в общие чаты лаконичные сообщения в установленное время (например, не позже 21.00 часа и не ранее 8 утра в будние дни, установление «дней тишины» в общих чатах в выходные дни за исключением экстренных случаев, требующих оперативного реагирования) [3].

В современных условиях активных цифровых коммуникаций образовательная организация не может остаться в стороне от формирования опыта конструктивного дистанционного взаимодействия субъектов образовательных отношений. Профилактика киберагрессии имеет важное значение для создания безопасной образовательной среды, а стало быть, и для обеспечения национальной безопасности в Российской Федерации.

Список литературы

1. Андрианова Р. А. Буллинг и кибербуллинг в школе: характерные признаки и условия профилактики агрессивного преследования // Известия Российской академии образования. 2020. № 4(53). С. 35–46.
2. Андрианова Р. А. Буллинг и ксенофобия в образовательной среде: проблемное поле и превентивный ресурс. М., 2023. 187 с.
3. Андрианова Р. А. Социально-педагогический ресурс профилактики деструктивной активности подростков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. № 1(68). С. 52–63. DOI 10.51944/20722516_2023_1_52.
4. Андрианова Р. А. Вербальная и физическая агрессия субъектов образовательных отношений: содержание профилактической работы педагогов // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 1(62). С. 152–163. DOI 10.51944/20738544_2023_1_152.
5. Гукосьянц О. Ю., Алимуратов О. А., Хакиева З. У. Коммуникативные стратегии и тактики троллей-агрессоров в интернет-опосредованной коммуникации периода пандемии COVID-19 // Научный диалог. 2022. Т. 11, № 7. С. 175–196. DOI 10.24224/2227-1295-2022-11-7-175-196.
6. Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде / К. Д. Хломов, А. А. Бочавер, Р. А. Андрианова [и др.]; Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2022. 364 с.
7. Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации / Р. А. Андрианова, А. А. Шемшурин, В. А. Чернов, Е. И.

Селиванова // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13, № 4. С. 107–125. DOI 10.17759/psyedu.2021130407.

8. *Andrianova V. V.* School project work as a means of preventing bullying and cyberbullying // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 03 мая 2023 года. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023. Р. 207–209. DOI 10.31483/r-106308.

9. Development of education for prevention of the aggressive behavior of children / I. V. Wagner, I. I. Frishman, V. P. Golovanov [et al.] // European Proceedings of Educational Sciences EpES, Москва, 07–08 декабря 2020 года. М.: European Publisher, 2020. Р. 153-163. DOI 10.15405/epes.20121.18.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Светлана Геннадьевна Артамонова,
заведующая инструктивно-методическим отделом,
МБУДО «Центр детского творчества № 5 города Орла»,
аспирант кафедры технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный
университет имени И. С. Тургенева»,
г. Орел, Россия
E-mail: s.art.73@yandex.ru

Аннотация. Информационные дефициты публикаций по предлагаемой педагогической проблематике обусловили актуальность предложенной темы и инициировали предлагаемые автором направления развития профессиональных компетенций педагога в условиях современной образовательной среды дополнительного образования детей, а также определили личностно-смысловые ориентиры современного педагога на полноценное применение цифрового образовательного контента в собственной педагогической деятельности. Учитывая разнообразный спектр научных позиций по проблеме компетентностного профессионального становления педагога дополнительного образования, его личностного роста и развития, необходимо выявить наличие существующего противоречия между востребованностью процесса профессионально-личностной компетентности педагога и неубедительным теоретическим и практико-ориентированным обоснованием обозначенного процесса в реалиях инновационного цифрового дополнительного образовательного пространства. Разрешением данного противоречия, является нахождение путей совершенствования профессиональной способности и готовности педагога дополнительного образования к непрерывному обучающему процессу, самосовершенствованию и самоактуализации собственной деятельности, на основе внедрения информационных цифровых платформ, дистанционных технологий, электронных ресурсов в связи с обновленным форматом социального заказа и потребностей общества, что способствует формированию его профессионально-личностной компетентности и определяет цель исследования в содержании настоящей статьи. Описанный региональный опыт деятельности в условиях персонифицированного финансирования дополнительного образования и внедрения цифровой информационной системы «Навигатор», открывает новые профессиональные возможности и перспективы для педагога в организации эффективного взаимодействия с обучающимися, родителями, изменяет формат собственной индивидуальной траектории педагогического движения к более высокому

компетентностному уровню в условиях цифрового обновления дополнительного образования.

Ключевые слова: профессионально-личностная компетентность, педагог дополнительного образования, цифровая среда

Современные реалии требуют от системы отечественного образования перехода на более высокий, качественный уровень обеспечения и реализации учебно-воспитательного процесса, ориентированного на цифровой образовательный контент, новый социальный заказ, потребности педагога, его компетентностное становление и развитие.

Являясь неотъемлемой частью образования и самостоятельной обучающей практикой, дополнительное образование детей – действенная перспективная сфера наращивания интеллектуального творческого личностного капитала, как главного ресурса цифрового пространства. Интенсивный процесс проникновения цифровых технологий в дополнительную образовательную среду выдвигает актуальные задачи совершенствования педагогической деятельности: создания гибкого адаптивного программного обеспечения, приобретения нового компетентностного знания, использования современных образовательных технологий, интерактивных методов и форм обучения, освоения цифровых компетенций и оригинальных способов моделирования собственных профессиональных практик, имеющих ценностно-определяющую, личностную значимость для педагога. Актуализация инновационных цифровых тенденций педагогического процесса определяется целостным интегративным феноменом профессионально-личностной компетентности педагога, формирование которого является приоритетным, значимым аспектом обновления и преобразования современной сферы дополнительного образования детей.

Изучение проблемы формирования профессиональной компетентности педагога и его личностного развития рассматривается в научных исследованиях О. Б. Акимовой, А. Л. Андреева, В. И. Байденко, В. А. Болотова, Т. В. Громовой, А. В. Добудько, М. И. Дьяченко, И. А. Зимней, А. К. Марковой, В. В. Серикова, А. М. Суковых, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова и др.

По мнению А. М. Суковых, «профессиональная компетентность – это детерминанта успешной деятельности специалиста, объем его знаний и умений, сплав опыта и личностных качеств, то есть всех тех потенциальных возможностей, которые важны для достижения высокого результата в профессиональной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда» [14, с. 130].

Трудно не согласиться с И. В. Васютенковой, которая определяет профессионально-личностный компетентностный потенциал современного педагога «как специфичное интегративное личностное образование, предполагающее наличие мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, выраженность профессионально важных качеств личности педагога, владение комплексом компетенций,

обеспечивающих инновационный характер педагогической деятельности как результат его личностной самореализации» [4, с. 759].

Инновационный характер обновления сферы современного дополнительного образования детей подразумевает принципиально новое осмысление педагогической деятельности, обусловленное внедрением цифровых образовательных технологий. Процесс цифровой трансформации в дополнительном образовании детей предполагает не только совершенствование материально-технического обеспечения, но и «построение инфраструктуры, которая позволит активно внедрять инновационные технологии, придать гибкость системе управления, внедрять новейшие образовательные технологии и выстраивать индивидуализированные модели обучения» [18, с. 25]. Особое значение приобретают личностные ориентиры педагога на осмысление и компетентностное полноценное использование в собственной профессиональной деятельности цифрового образовательного контента. Это, прежде всего, ценностное отношение к собственной педагогической практике, переосмысление обучающего взаимодействия с обучающимися, переход на интерактивные формы сотрудничества и сотворчества, проектирование и реализация электронного образовательного контента, как основного инструментария цифрового обучения, а также использование безопасного цифрового пространства для обучающихся, его доступность и высокое качество.

Цифровая трансформация в сфере дополнительного образования обусловлена моделированием интерактивных образовательных сред - актуальных технологических платформ, внутри которых педагог-пользователь имеет возможность развивать профессиональные компетенции: разрабатывать содержание дополнительной образовательной программы, технологии, подбирать необходимый методический инструментарий, оптимизировать способы деятельности, устанавливать связи в педагогических сообществах и реализовывать персонифицированный формат обучения. Таким многофункциональным и своевременным элементом цифровой среды стал «Единый федеральный портал дополнительного профессионального образования» [12, с. 1], актуализирующий формирование «единого образовательного пространства и развитие цифровой образовательной среды дополнительного профессионального образования» [12, с. 2]. Ресурсное обеспечение портала интегрирует образовательные потребности и возможности педагогических кадров, согласовывает подходы к повышению квалификации, обучению и совершенствованию их профессиональной компетентности. Модульное информативное построение портала служит важным ориентиром для педагогов дополнительного образования в ознакомлении с актуальными нормативно-правовыми, методическими, организационно-педагогическими сведениями, а также обеспечивает доступ к каталогу лучших дополнительных образовательных программ и обучающих ресурсов.

Умение педагога ориентироваться и осуществлять профессиональную практику в условиях цифровой трансформации дополнительного образования формируется путем приобретения дополнительных сведений и

компетентного знания, освоения новых способов и направлений деятельности:

- непрерывное повышение собственной профессиональной квалификации с использованием цифровых обучающих технологий;
- позитивное саморазвитие в условиях неконкретности и неопределенности;
- грамотное применение цифрового контента в проектировании содержания профессиональной деятельности;
- эффективное использование цифровых образовательных технологий в организации, реализации, диагностике процесса обучения;
- развитие цифровой информационной грамотности у обучающихся;
- успешное решение педагогической проблематики с помощью элементов цифровой обучающей среды.

В данном контексте особое значение приобретает умение педагога осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях реализации модели персонифицированного дополнительного образования детей [11, с. 7], обеспечивающей инновационное развитие, доступность и качество данной сферы во всех регионах Российской Федерации.

Так, с 2021 года Орловская область присоединилась к модели персонифицированного финансирования дополнительного образования [9, с. 1], включающую цифровую образовательную платформу «Навигатор дополнительного образования детей Орловской области» [10, с. 1]. Следует отметить, что «Навигатор дополнительного образования детей» – современная уникальная система предоставления единой полноценной информации о деятельности учреждений дополнительного образования региона: банк дополнительных общеобразовательных программ, сведения о педагогах, учет сертифицированных групп детей и подростков, вовлеченных в учебно-воспитательный процесс на основе свободного выбора, доступности и интересов. Безусловно, данная платформа наглядно отражает специфику, эффективность, а также итоговый результат деятельности педагога дополнительного образования, что инициирует развитие цифровой грамотности и личностной заинтересованности в проектировании собственной инновационной образовательной среды, конкурентоспособной и перспективной, как ключевого условия формирования его профессионально-личностной компетентности.

Принципиально важное значение для педагога приобретает представление в системе «Навигатор» программы собственной деятельности как уникального информационного образовательного продукта, ориентированного на интересы обучающихся и пожелания родителей. Грамотно разработанная, обусловленная современными тенденциями в дополнительном образовании, отражающая интересную знаниевую тематику и спектр практических навыков программа, несомненно, претендует на успешную экспертизу, высокий рейтинг, что является определяющим в деятельности педагога. Дополнительным актуальным бонусом служат обучающие возможности и адаптация программного содержания к работе в онлайн-формате и реализация на основе

сетевого взаимодействия. Вместе с тем повышаются требования к необходимому компетентностному уровню готовности и способности педагога к оперативной деятельности в личном кабинете региональной цифровой системы «Навигатор», предполагающей:

- знание алгоритма рабочей среды системы управления;
- представление карточки программного содержания;
- оформление ребенка в личном кабинете;
- изучение отзывов, отслеживание рейтинга программы;
- своевременная обработка данных по зачислению и отчислению обучающихся;
- заполнение электронного журнала посещаемости;
- сотрудничество и обратная связь с родителями обучающихся (консультации, помощь в регистрации, подаче заявки).

Адекватная и продуктивная реализация данного цифрового образовательного регионального Интернет-портала невозможна без непрерывного повышения компетентностного уровня педагогических кадров в сфере дополнительного образования детей. В данной связи, с целью формирования профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования по проектированию программного обеспечения дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, Региональный модельный центр дополнительного образования детей Орловской области проводит обучающие вебинары по следующим актуальным темам: «Современные подходы к проектированию дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ», «Обновления в системе «Навигатор дополнительного образования детей Орловской области»» и др.

Таким образом, развитие профессиональных компетенций педагога в условиях цифровой трансформации современной системы дополнительного образования детей создаст необходимые условия для совершенствования и достижения нового качества образовательного процесса в данной сфере, а также послужит ключевым механизмом формирования такого значимого современного педагогического явления, как профессионально-личностная компетентность педагога.

Список литературы

1. *Акимова О. Б., Завьялова В. А.* Формирование цифровых компетенций у преподавателей организаций дополнительного профессионального образования // Человеческий капитал. 2021. Т. 1, № 12 (156). С. 229–236. DOI 10.25629/НС.2021.12.26.
2. *Байдено В.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
3. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
4. *Васютенкова И. В., Машарова В. А.* Профессионально-личностное развитие педагога в условиях цифровизации современного общества // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 757–765. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-86.

5. *Гайнуллина Т. М., Мешкова Л. М.* Анализ понятия «профессионально-педагогическая компетентность» учителя средней общеобразовательной школы // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. 2014. № 3. С. 253–257.
6. *Горюнова М. А., Лебедева М. Б., Топоровский В. П.* Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога в системе среднего профессионального образования // Человек и образование. 2019. № 4(61). С. 83–89.
7. *Дополнительное образование детей: понятие и правовые основы / К. С. Гордеев, Н. А. Дубровин, А. А. Жидков [и др.]* // Современные научные исследования и инновации. 2021. № 6 (122).
8. *Миндибаева Т. Н.* Цифровая образовательная среда как фактор развития профессиональных компетенций педагога // Развитие личности в условиях цифровой трансформации: Материалы V Международной научно-практической конференции, Копейск, 31 января 2020 года. Копейск: Челябинский институт развития профессионального образования, 2020. С. 113–114.
9. О внедрении модели персонифицированного финансирования дополнительного образования детей в Орловской области. Постановление № 225 от 15.04.2021. Правительства Орловской области.
10. Об автоматизированной информационной системе «Навигатор дополнительного образования детей Орловской области» Постановление Правительства Орловской области от 3 сентября 2021 г. № 537.
11. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. N 1642.
12. О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16.12.2020 г. N P-174.
13. *Симчера М. И.* Трансформация модели дополнительного образования в условиях цифровой экономики // Молодой ученый. 2020. № 16 (306). С. 322–325.
14. *Суковых А. М., Третьякова Г. В.* Оценка деятельности конкурентоспособного преподавателя в условиях реализации компетентностного подхода // Теория и практика общественного развития. 2013. № 5. С. 130–132.
15. Формирование цифровых компетенций педагогов в процессе повышения квалификации в условиях цифровой трансформации образования / А. Г. Ширококолобова, Ю. С. Ларионова, О. Г. Ачкасова, Г. В. Ширококолов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6, № 3(23). С. 189–197. DOI 10.21603/2542–1840-2022-6-3-189-197.
16. *Хуторской А. В., Хуторская Л. Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. 2012. № 2. С. 8.
17. Цифровая образовательная среда организации дополнительного образования как средство профессионального развития педагога дополнительного образования / Т. В. Сапожникова, Л. В. Горенкова, О. В. Захарова, Ю. В. Ребикова // Вопросы педагогики. 2021. № 4–2. С. 225–230.
18. Цифровая трансформация дополнительного образования детей на региональном уровне: сборник научных статей по итогам работы Всероссийской научно-методической конференции, Армавир, 22 ноября 2021 года. Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2021. 136 с.
19. *Ярных Э. А., Башина О. Э., Лебединская О. Г.* Цифровая трансформация образовательного процесса // Высшее образование для XXI века: Цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы: Доклады и материалы XVI Международной научной конференции: в 2 ч. (онлайн-формат), Москва, 18–19 ноября 2020 года. Часть I. М.: Московский гуманитарный университет, 2020. С. 555–560.

20. *Aldoshina M., Artamonova S.* Additional Professional Education in a Region as an Indicator of its Quality // Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021. P. 3009. SHS Web of Conferences (shs-conferences.org).

УДК 37.01

ТРАКТОВКА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Михаил Викторович Богуславский,
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор,
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,
главный научный сотрудник лаборатории
сравнительного образования и истории педагогики,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: hist2001@mail.ru

Аннотация. В статье с позиций современной образовательной политики рассматривается диалектика соотношения между традиционными и современными подходами в педагогической деятельности в их единстве, преемственности и инновационности. На основе исторического анализа взаимодействия традиционности и инновационности педагогических процессов в области образования обосновывается новый подход к трактовке традиций и инноваций в контексте ретроинновационных процессов в современном российском образовании.

Ключевые слова: историко-педагогическое знание, современная образовательная политика, традиционные подходы в сфере образования, инновационные подходы в сфере образования, ретроинновации

В настоящее время происходит актуализация всего потенциала историко-педагогического знания, усиление его востребованности современным российским образованием и повышение действенности его влияния на образовательную политику. В данной связи необходимо отразить главное: конечно, историко-педагогическое прошлое может актуализировать проблематику современного российского образования. Однако **более существенен обратный вектор, когда современная образовательная политика актуализирует определенные сюжеты в историко-педагогическом прошлом и обуславливает модификационные изменения в приоритетной проблематике историко-педагогических исследований.**

При этом следует учитывать, что современная система отечественного образования представляет собой сложный и многослойный социокультурный и целеценностный феномен.

1. В 2023 году окончательно восстановлены все ранее исключенные из контекста феномены и системные паттерны советской системы образования.

2. Вместе с тем сохраняется вариативное разнообразие, многоукладность и конфессиональность, связанные с возвращением в первой половине 1990-х годов ретроинновационных феноменов дореволюционной России.

3. Безусловно, по-прежнему, происходит влияние ценностей и институций вестернизаторско-либеральной системы образования, доминировавший в 1990-е годы и первом десятилетии XXI века.

4. И наряду с этим, за прошедшие более чем 30 лет, оформились инновационные феномены, характеризующие современное российское образование, например, цифровые технологии [2].

Это предполагает **создание многомерной модели трактовки преемственности традиций и инноваций в процессе развития отечественного образования на всем протяжении рассматриваемого периода существования российской системы образования с учетом его волновой специфики.** Анализ различных подходов к выявлению волновой цикличности на основе социальных изменений в сфере российского образования 1991–2023 годов позволяет констатировать следующее:

– существование циклических, волнообразно протекающих процессов в сфере образования носит объективный характер;

– конкретные параметры, хронологические рамки, механизмы этих волн устанавливаются неоднозначно;

– наряду с фактами, соответствующими периодическим волновым закономерностям, имеются и явления, которые в них не укладываются.

Методологическая проблема состоит в том, чтобы не просто констатировать существование волн в истории образования, а выяснить закономерности, определяющие их конкретные свойства, причины возникновения и спада, сроки и условия их протекания. Без этого обращение к ним не дает возможности ни объяснять, ни предсказывать ход процессов в сфере образования.

За период второй половины 1980-х–2023 гг., наряду с собственно инновационными процессами, рельефно выраженной спецификой российского образования конца XX – первой четверти XXI вв. выступают периодически происходящие в нем «возвратные модернизации», или ретроинновации. Этого нет больше ни в одной национальной педагогике и обусловлено очень насыщенной и сложной историей нашего социума, переживавшего на протяжении рассматриваемого периода неоднократные существенные трансформации [1].

Подчеркнем, что само понятие «ретроинновация» не несет в себе негативного оттенка, а только фиксирует такой тип модернизаций, когда в современное образование «возвращаются» после определенного исторического перерыва уже ранее присутствовавшие в нем феномены, но по социально-политическим причинам исключенные из него на протяжении определенного периода [1].

В целом можно выделить следующие процессы складывания современного российского образовательного пространства:

- хронологическая последовательность возвращения ретроинновационных волн совпадает с последовательностью процесса проявления их первооснов (дореволюционное образование - 1990-е гг.; позднесоветское образование - с 2013 г.);

- проявлялся устойчиво-накопительный характер ретроинновационных волн, последующая волна не смывала предыдущие ретроценности, а дополняла их;

- вместе с тем ретроинновационные волны, вполне лояльные друг к другу, постепенно вытесняли феномены вестернизаторско-либеральных инновационных волн, как это начало происходить в современной образовательной политике.

Обратимся к методологии рассматриваемой проблемы. Существенно, что традиции в современной философии образования воспринимаются не столько как наследие прошлого, сколько как перспективы будущего. В данной связи новация понимается как возвращение утраченной традиции. В этих условиях происходит модификация взаимосвязи между традицией и новацией в сфере образования. Социальные институты выступают ключевыми факторами, обуславливающими внешнюю связь традиций и инноваций [5; 10].

Если ранее в существующее образование, которое уже стало устоявшимся и традиционным, изменения, приходящие из будущего, вносили инновационные изменения, то диалектика инновационности и традиционности в сфере образования теперь иная. Будущее в залоге все более утверждающейся консервативно-традиционной идеологии **вносит в инновационное настоящее и будущее системы российского образования ретроинновационные консервативно-традиционные изменения, при их естественной определенной инновационной модификации в соответствии с современной образовательной ситуацией.**

В связи с этим современная ситуация в российском образовании ставит перед педагогической наукой вопрос о поиске разумного баланса между двумя историческими тенденциями в его развитии: тенденцией к единообразию образовательного пространства (закреплению традиционных образцов) и тенденцией к его разнообразию и обновлению, а, соответственно, возникает вопрос о выборе оптимального сочетания этих тенденций.

Именно в этом контексте все более актуальной становится проблема соотношения традиционных и инновационных элементов в процессах модернизации системы российского образования. Таким образом, актуализируется задача выработки концептуально-теоретических подходов к рассмотрению диалектики отношений традиций-новаций, как особо значимого историко-педагогического феномена [4].

В данной связи обратимся к понятийному аппарату. Традиция (лат. - *tradic*) понимается как устойчивое явление, существующее длительное время, как система связей настоящего с прошлым, т. е. традиция – это своеобразная эстафета, обеспечивающая преемственную связь поколений [3].

В «Современном философском словаре» подчеркивается, что «традиция является особой разновидностью исторического сознания двойственной природы — повествуя о том, «что и как» было в истории, она одновременно возводит это «что и как» в ранг исторической нормы, преобразует факты прошлого в абсолютные ценности современности» [8, с. 720]. Там же указывается, что осознание традиции как социального факта связано с ценностной интерпретацией традиции.

Категория «традиция» объединяет три взаимосвязанных момента: сохранение, преемственность и развитие. Отсюда следует, что традиционные ценности складываются исторически, передаются от поколения к поколению. На формирование традиционных ценностей, безусловно, влияет культура государства, образ жизни людей [7]. Таким образом, традиция обладает двойственной сущностью. Она объективна и субъективна, прерывна и бесконечна, изменчива и устойчива. В ее содержании взаимодействует старое и новое.

Педагогическая традиция, как и всякая другая, появляется под воздействием социально-культурных и личностно-психологических факторов. В целом есть основания трактовать педагогическую традицию как многоуровневую систему, отражающую связь между настоящим, прошлым и будущим в образовании, основанную на процессах сохранения социально значимого педагогического опыта, способного адаптироваться и обновляться в изменяющихся условиях.

Важным аспектом является исторический анализ **взаимодействия традиций и инноваций в области образования**. Что такое «новое»? Словарь С. И. Ожегова дает следующее толкование: «новый - впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к недавнему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный» [9].

Понятие «инновация» (лат. – *in* - в, *novus* - новый) трактуется обычно как нововведение [4]. В научной литературе русское слово «нововведение» определяется как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

В научной литературе различают понятия «новшество», «новое средство» и «инновация», «нововведение». Новшество — это именно средство (новый метод, методика, технология, учебная программа), а инновация — это процесс освоения этого средства. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению и разработке), освоению, использованию и распространению новшеств. Ясно, что нововведение связано с обновлением [4].

Общество как субъект наследования культуры и одновременно как ее творец должно стремиться к поддержанию равновесия между двумя способами своей деятельности. Нарушение соотношения между «старым» и «новым», между общепризнанным «своим» и заимствованным «чужим» приводит к утрате обществом идентичности, зафиксированной в различных нормативно-

ценностных ориентациях и способах смыслополагания, доминирующих в сложившемся культурном «пространстве».

Изучение мирового образовательного процесса показывает, что **на всех его этапах присутствовали традиции и инновации**. Процесс накопления нового знания и нового инновационного опыта хоть и медленно, но шел всегда. Формирование новой педагогической практики осуществлялось путем синтеза традиций и инноваций. Из педагогических традиций, которые когда-то были инновацией, и инноваций, которые затем станут традицией, складывается образовательное пространство [6].

Обновлению педагогической традиции способствует обогащение ее новыми идеями и ценностями. При этом имеется в виду не любая новизна (новое - не всегда бывает лучшим), а лишь та, которая совпадает с тенденциями прогрессивного развития системы образования.

В социокультурной детерминации образовательных процессов диалектическая взаимосвязь традиции и инновации проявляется в следующем: традиция служит основой возникновения и способом дальнейшей интеграции инновации в социокультурную систему; со своей стороны, инновация выступает источником развития традиции, средством ее коррекции, позволяющим снимать противоречие между традицией и изменяющейся социокультурной средой ее существования. Новые технологии не могут вытеснить традиционные формы образования, а должны включать их в себя в трансформированном виде.

Рассматривая педагогическую инновацию в данном контексте, мы определяем это понятие как исторически обусловленное педагогическое нововведение, способствующее эффективному решению задач в области образования, приводящее к позитивным качественным изменениям и обогащению педагогической реальности на каждом историческом этапе ее развития.

Подчеркнем, что актуализация аксиологической и идейной проблематики диалектики традиций и инноваций в настоящее время осуществляется вокруг вполне определенной проблематики – ее **кристаллизация происходит в контексте патриотического и традиционного трендов**. Западная модель образования в современной образовательной политике идейно исчерпала себя: она уже не отвечает требованиям, предъявляемым к образованию государством и обществом. В связи с этим **руководством страны предложен новый комплекс педагогических и философских идей, создающих духовно-нравственную и интеллектуальную основу для современной отечественной системы образования**.

Разумеется, дальнейшая кристаллизация процессов в современной образовательной политике соответственно актуализирует значимые пласты историко-педагогического знания.

Актуализируется весь потенциал истории становления и развития российской национальной педагогики, народных и этнопедагогических традиций. Должен быть осуществлен кардинальный сдвиг в сторону

характеристики мощного интеллектуально-нравственного потенциала воздействия отечественной педагогики на мировой образовательный процесс.

В связи с происходящими политическими процессами в русле патриотической традиции перестраиваются существовавшие до этого модели гражданского, патриотического и духовно-нравственного воспитания, **осуществляется закономерная актуализация всей ретроспективной патриотической проблематики, идейно-теоретического и научного потенциала советской педагогики.**

В эпицентре отечественных историко-педагогических исследований в настоящее время находится изучение продуктивного наследия советской системы высшего и общего образования и педагогической науки 1960-х–80-х гг. Именно в обращении к интеллектуальному и духовному потенциалу этого периода видится существенное средство суверенизации всей системы российского образования.

Представим на основе этих положений **модель развития российского образования в 2013–2025 годах.**

На протяжении 10 лет (не перманентно, а с длительной паузой в 2014 - первой половине 2016 гг.) Произошло возвращение в современное российское образование тех феноменов, которые существовали в советской системе образования до 1991 г., а затем были из нее исключены.

Всего на протяжении 1992 года из отечественной системы образования было «вынуто» 28 таких феноменов и все они были ретранслированы к середине 2023 года. Речь идет о реинкарнации таких советских феноменов, как обязательного исполнения гимна и подъема флага РФ по торжественным событиям, возвращение ГТО, ДОСААФ, системы школ Олимпийского резерва, школьной формы, выпускного сочинения, преподавания астрономии, юнармейского движения, зеленых патрулей, трудовых бригад, профориентационной деятельности, общественно полезного труда, уроков труда, курса семействования и т.п.

Завершающими ретрофеноменами стало возвращение в 2023 году курса черчения и серебряных медалей. Причем по отношению к медалям есть основания судить о ретроинновациях уже российского образования, поскольку серебряные медали существовали до 2014 года, а потом были исключены.

Обратим внимание, что все эти феномены возвращались не только сущностно и содержательно, но и подчеркнуто «дословно», то есть точно воспроизводя так, как они назывались до 1992 года.

Таким образом можно констатировать, что **все «вынутые» из советской системы образования феномены возвращены. Больше возвращать просто нечего.**

На протяжении 2021–23 гг. произошло складывание системообразующих скреп ретроинновационной образовательной системы общего образования.

В этот период был взят **курс на трактовку образования как федерального национального государственного феномена.**

Для этой модели *модернизации* характерны такие признаки, как:

- значительное усиление законодательной, нормативной и регулятивной роли государства;
- возвращение единой тарифной сетки оплаты педагогического труда;
- складывание единого образовательного пространства и соответственно сужение пространства вариативности;
- введение федерального государственного стандарта общего образования;
- принятие обязательных и основных программ общего образования вместо примерной программы;
- переход к единственному государственному учебнику в каждом классе по данному предмету.

Наряду с этим произошли и качественные изменения в возвращающихся феноменах. Вместо характерного для предыдущего этапа возвращения отдельных ретрофеноменов в период 2022–2023 гг. произошло **возвращение системных ретроинноваций, которые уже не просто воспроизводят аналогичные советские феномены, а значительно их модифицируют и расширяют.** Все это обусловлено сложившимися социально-политическими реалиями, прежде всего, специальной военной операцией и необходимостью создания суверенной российской экономики и промышленного производства.

Так, курс начальной военной подготовки, который в советское время изучался в 9–10 классах, предусматривается изучать с 5 по 11 класс в рамках учебной и внеучебной деятельности с существенным обогащением программы.

Предусматривается осуществление масштабной программы профессиональной ориентации, профессиональной самоактуализации, производственной подготовки, охватывающей, по сути, все уровни общего образования.

И, наконец, Российское движение детей и молодежи «Движение первых» (РДДМ) в плане возраста далеко выходит за рамки пионерской организации, состоявшей из 10-14 летних подростков, и должно включить в себя 18 миллионов членов - участников в возрасте от 6 до 18 лет.

В 2023–2025 годах произойдет оформление системы российского образования в целом, включающей сферу как общего, так и профессионального образования.

На завышающем этапе оформления целостной системы российского образования принципиальное значение имел Указ Президента РФ от 12 мая 2023 г. N 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования».

В Указе подчеркивается, что в целях содействия совершенствованию системы высшего образования, подготовки квалифицированных кадров для обеспечения долгосрочных потребностей отраслей экономики и социальной сферы происходит установление следующих уровней высшего образования: базовое высшее образование; специализированное высшее образование; установление уровня профессионального образования – аспирантура.

В целом **окончательный переход к системе суверенного российского образования должен произойти с 1 сентября 2025 года.**

Список литературы

1. *Богуславский М. В.* Динамика либеральных и патриотических ценностей идеологии российской образовательной политики в 1991–2022 годы: инновационные циклы и ретроинновационные волны // Историко-педагогический журнал. 2022 № 3. С. 31–44.
2. *Богуславский М. В., Богуславская Т. Н., Милованов К. Ю., Овчинников А. В.* Культурно-исторические основы развития отечественного образования и педагогики второй половины XX - начала XXI вв. // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 93–105.
3. *Власова В. Б.* Традиция как социально-философская категория // Философские науки. 1980. № 4. С. 30–39.
4. *Головин А. В.* Диалектика традиций и инноваций в образовании (сущность и содержание инноваций в системе образования) // Медицина и образование в Сибири. 2008 № 2. [Электронный ресурс]
5. *Козыревская А. В.* Диалектика традиционных и инновационных процессов в образовании // Вестник ИРГТУ. 2012. № 4 (63). С. 232-236.
6. *Лушников Н. Д.* Традиционное и новаторское в современном образовании // Педагогика. 2000. № 10. С. 21 -25.
7. *Поцукова Т. А.* Влияние традиций на инновационные процессы в сфере образования (конец XIX — начало XX века): автореф. дис.: канд. пед. наук. Новосибирск, 1998. 23 с.
8. Современный философский словарь. 4-е изд. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015.
9. Толковый словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой // Gufо.me. URL: <https://gufо.me/dict/ozhegov/традиция> (дата обращения: 25.02.2023).
10. *Шальнев Н. А.* Диалектика традиций и инноваций как философская проблема современного образования // Образование и воспитание. 2020. № 5 (31). С. 2–5. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/181/5685/> (дата обращения: 13.05.2023).

УДК 37.01

**ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА В ПРИГРАНИЧНОМ РЕГИОНЕ
(НА ПРИМЕРЕ ПСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Борис Юрьевич Борисов,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры среднего общего образования
и социального проектирования,
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
г. Псков, Россия
E-mail: borrisov@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются гуманитарные аспекты формирования единства образовательного пространства на примере приграничного региона – Псковской области, единственной в России, граничащей одновременно с тремя государствами. В статье рассмотрены исторические аспекты формирования российской национальной идентичности на примере данного региона, и опыт современного патриотического воспитания и его ценностных основ.

Ключевые слова: единство образовательного пространства, приграничный регион, патриотическое воспитание, педагогические традиции, историческая память, духовно-нравственное воспитание

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» п. 1 статьи 11 гласит, что «федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают единство образовательного пространства» [1, с. 1].

С. В. Иванова рассматривает образовательное пространство с дихотомичной позиции:

- как фактор политической и геополитической стабильности/нестабильности государства и общества;
- как фактор, способствующий развитию страны, гражданского общества или дестабилизирующий ситуацию;
- как фактор развития успешной интеграции и межгосударственного взаимодействия или фактор, способствующий изоляции, закрытости и нарушению международных связей;
- как фактор и условие социального развития личности, процветания общества или наоборот, негативных разрушительных тенденций и неуспешной личной судьбы людей.

При формировании единства образовательного пространства, отмечает С. В. Иванова, на первое место выходит создание образовательного пространства не столько с позиций знаниевых компонентов, сколько на основе единой моральной платформы [3, с. 80].

Несмотря на то, что Конвенция о правах ребенка заявляет о том, что «в центре процесса образования должны находиться интересы ребенка», стоит особо отметить, что несмотря на верность указанной позиции, необходимо еще чтобы «система образования служила и обществу, и государству, через интересы ребенка, но не вопреки интересам страны» [3, с. 81].

Имея огромную протяженную границу, наша страна в приграничных регионах должна обеспечивать сохранение принципа единства образовательного пространства, учитывая особенности протекающих там социальных процессов, и необходимость обеспечить безопасность страны и целостность ее границ.

Необходимо отметить, что в рамках данной политики, в поправках к Конституции, которые были вынесены на общероссийское голосование 1 июля 2020 г., закреплялся принцип единой системы воспитания и образования в России, а также на государство была возложена обязанность создавать условия, способствующие воспитанию в детях патриотизма, гражданственности и уважения к старшим.

В 2020 году Государственная Дума приняла поправки в Закон «Об образовании» по вопросам воспитания обучающихся, внесенные Президентом РФ В. Путиным.

Таким образом, с 1 сентября 2020 г. вступил в силу Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». В пояснительной записке к законопроекту говорилось о том, что воспитание обучающихся будет составной частью образовательных программ, а принятие закона будет способствовать всестороннему духовному, нравственному и интеллектуальному развитию обучающихся.

Таким образом, у профессионального педагогического сообщества, родителей, общественных и религиозных деятелей, давно говоривших о необходимости приобщения подрастающего поколения к огромному идейному богатству духовно-нравственных ценностей нашего Отечества, появилась законодательно закрепленная почва для деятельности.

Спустя много лет, наконец нормативно было закреплено положение, согласно которому образование должно включать не только знания и навыки, но и духовные, моральные ценности, которые формируют личность и объединяют общество.

Законом также были конкретизированы цели воспитания с целью уточнения его вектора, включающего в себя формирование у юных граждан России патриотизма, развитого гражданского самосознания и чувства глубокого уважения к памяти защитников Родины и их подвигам. Решение данных проблем, стоящих перед школьным образованием, возможно лишь путем привития ученикам чувства истории и исторической памяти, как таковой, обеспечив преемственность поколений и сохранение национальной культуры. Не секрет, что деструктивные силы, активно вовлекающие в сферу своих интересов молодежь, особый упор делают на разрыв связей между поколениями.

Мы предполагаем, что указанные цели, служащие делу формирования единства образовательного пространства, будут более оптимально реализованы с учетом опоры на педагогические традиции духовно-нравственного воспитания в Псковском приграничье.

В настоящее время, Псковская область является единственным субъектом в Российской Федерации, имеющим Государственную границу с тремя государствами: Эстонией, Латвией и Беларусью. Так исторически сложилось, что русский город Псков, ближе всех расположен к Западному миру. Вместе с тем подобное соседство, обеспечивавшее бесперебойность культурных и деловых контактов России и Запада, никоим образом не довлело над Псковской землей в плане культурной самоидентификации, остававшейся сквозь века «родовым гнездом русской цивилизации». В немалой степени этому способствовало и военное противостояние с соседями, пытавшимися подчинить себе Псковскую землю не только политически и экономически, но что немаловажно, и духовно. Вековое отстаивание своих национальных святынь на краю русской земли привело к тому, что Псков сыграл одну из ключевых ролей в становлении российской государственности и русской национальной культуры [2, с. 40].

Таким образом, исторически формирование единого образовательного пространства в Псковском приграничье происходило в сложных условиях становления и развития Пскова как самобытного культурного центра России, которому постоянно приходилось сдерживать экспансию с Запада. И это принципиально важно, поскольку, в то время как иные русские земли в период утраты государственного единства вынуждены были испытывать на себе гнет восточного могущественного завоевателя, каковым являлась Орда, Псковская земля вынесла на себе тяготы 123 военных столкновений с соседями из Европы.

В этой связи как никогда востребован опыт воспитания подрастающего поколения в Псковском приграничье с учетом приверженности значительного числа молодых людей из современной России ценностям западного мира, и стойкому желанию покинуть свою Отчизну. Очевидно явное непонимание молодежью исторической миссии и предназначения России в мире, непреложной ценности ее самобытной национальной культуры, сердцем которой является Русское Православие, имеющее глубокие корни на Псковской земле.

Так, сегодня приходы Псковской митрополии принимают активное участие в проведении мероприятий, посвященных памятным датам в истории области и России; совместно с органами государственной и муниципальной власти, образовательными, культурно-просветительскими учреждениями и воинскими подразделениями проводят огромную работу по патриотическому, духовно-нравственному воспитанию населения и особенно молодежи. Ежегодным стало проведение «Александро-Невских чтений», организуемых псковским воинским храмом, носящим имя этого святого полководца.

Активно развивается военно-патриотическое воспитание в регионе, где два самых крупных города – Псков и Великие Луки являются городами «Воинской славы». Ежегодно проводятся десятки военно-патриотических мероприятий, с

учетом того, что исторически регион, выдержал много осад неприятеля. По особому ежегодно отмечается день памяти героев десантников 6-ой роты.

Псковские школьницы стали абсолютными победителями Всероссийского конкурса сочинений «Без срока давности» 2023 года. Ученица средней общеобразовательной школы № 50 г. Дно Анна Савельева представила работу «Колотушино – лагерь военнопленных в Дновском районе». Сочинение посвящено местам памяти геноцида советского народа со стороны нацистов и их пособников во время Великой Отечественной войны 1941–1945 годов. Руководитель проекта – учитель русского языка и литературы Олеся Кириллова. Сочинение ученицы Псковского технического лицея Варвары Токмаковой посвящено теме «Потерянное детство» и затрагивало преступления против детства в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 годов. Руководитель – учитель русского языка и литературы Светлана Ванькова. Кроме того, студент Локнянского сельскохозяйственного техникума Ратмир Кудрявцев вошел в число победителей номинации «За участие в деятельности поисковых отрядов». Его работа «Я ощутил войну...руками» посвящена деятельности поисковых отрядов, общественных организаций и движений молодежи по сохранению и увековечению памяти о геноциде советского народа в период Великой Отечественной войны 1941–1945 годов. Руководитель – преподаватель русского языка и литературы Елена Жукова.

Профессорско-преподавательский состав Псковского государственного университета стоит у истоков создания образовательного модуля по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию молодежи «Великая Отечественная война: без срока давности».

Региональное пограничное управление ФСБ России по Псковской области совместно с Псковской региональной общественной организацией «Союз ветеранов пограничных войск» проводит огромную работу по патриотическому воспитанию обучающихся. Ветераны и сотрудники управления регулярно проводят мероприятия патриотической направленности в подшефном погранично-таможенно-правовом лицее города Пскова. Ежегодно как в областном центре, так и в приграничных муниципальных образованиях осуществляется прием в ряды Всероссийского движения «Юные друзья пограничников». Так, в этом году, накануне Дня Защитника Отечества, в торжественной обстановке шестнадцати гимназистам, которые стали первым отрядом Юных друзей пограничников в Печорском районе, вручили значки, зеленые галстуки и береты. После чего ребята принесли торжественное обещание. В школах, где учились псковичи-пограничники, совершившие подвиг, происходит открытие парты героя.

Таким образом, несмотря на испытания и невзгоды, выпавшие на долю Псковской области за последний век, педагогические традиции духовно-нравственного и патриотического воспитания, обеспечивающие единство образовательного пространства, продолжают свое развитие, и именно в приграничном регионе, изучая его историю, можно найти те необходимые «точки роста» в этом непростой, но исключительно важной миссии, без которой нам всем выстоять перед лицом современных вызовов.

Старец Псково-Печерского монастыря отец Иоанн Крестьянкин еще в 2000 г. заметил: «необходимо возвращаться в наш большой и такой ныне неустроенный дом – Родину нашу. Ведь кто-то должен же в нем потрудиться от души, любя его и болезнуя о нем сердцем. А если все наше молодое поколение (наше будущее) воспитается на чужих «хлебах» (и идеях), то Родина для них станет чужая, и они ей – тоже. Дай Бог всем нам понять это сердцем. Только тогда у России будет будущее» [4, с. 1].

Мы также согласны и с С. В. Ивановой в том, что «при проектировании в социально-гуманитарной сфере важно понимать: гуманитарная составляющая – человеческий фактор, вопросы идеологии, идентичности, религиозные, нравственные аспекты, правосознание и отношение к праву – может возобладать и изменить в ту или иную сторону планируемые результаты реализации проекта» [3, 25].

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d/ (дата обращения: 20.05.2023).
2. Борисов Б. Ю., Шнак А. П. Педагогические традиции духовно-нравственного воспитания в приграничном регионе // Современное педагогическое образование. Москва. 2021. № 3. С. 39–42.
3. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. М.: ООО «Русское слово - учебник», 2020. 160 с.
4. Письма архимандрита Иоанна Крестьянкина. Любовь к Родине // <https://pravoslavie.ru/put/biblio/pisma/pisma12.htm> (дата обращения: 20.05.2023).

УДК 374.7

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

Ирина Сергеевна Вашукова,
заведующий кафедрой управления и экономики образования,
ГАОУ ДПО «Архангельский областной институт
открытого образования»,
г. Архангельск, Россия
E-mail: irina-vashukova@rambler.ru

Аннотация. Проблема просвещения родителей не является новой. Достаточно активно педагогическое просвещение родителей школьников было организовано во второй половине XX века через работу родительских комитетов, родительских университетов, школ для отцов и матерей. В начале XXI века предпринята попытка возрождения мероприятий по просвещению родителей через организацию родительского всеобуча. При этом формы родительского всеобуча предлагались самые разнообразные, но в большей степени практико-ориентированные. Цель родительского всеобуча – информирование родителей о системе образования, об особенностях воспитания и обучения детей. При этом акцент был сделан и на представлении успешных практик семейного воспитания. Для обеспечения системной работы образовательных организаций по педагогическому просвещению родителей было рекомендовано разрабатывать и реализовывать программы родительского просвещения. В настоящее время во многих субъектах Российской Федерации во исполнение задач государственной политики осуществляется реализация программ родительского просвещения. Содержание программ очень разнообразно и включает темы, связанные с особенностями развития детей, выстраиванием эффективной коммуникации между детьми и родителями, решением конфликтных ситуаций, вопросами безопасности. При этом приветствуется взаимодействие образовательных организаций в вопросах просвещения родителей с различными структурами, учреждениями здравоохранения, культуры, спорта. В статье представлены результаты исследования мнения родителей на педагогическое просвещение. Показано предпочтение родителей по формам и желаемой тематике просвещения; наиболее часто используемым источникам, из которых родители получают необходимую им информацию по вопросам воспитания и обучения детей.

Ключевые слова: просвещение родителей, формы педагогического просвещения родителей, содержание педагогического просвещения родителей

Введение

В настоящее время невозможно представить деятельность школы по воспитанию подрастающего поколения вне взаимодействия с семьей. И не только потому, что по закону «Об образовании в Российской Федерации» [3]

родители являются полноправными участниками образовательных отношений, а семейный кодекс [7] закрепляет ответственность родителей за воспитание и развитие детей. Целесообразность и результативность воспитания ребенка возможна только при объединении усилий семьи и школы. Эти два института взаимодополняют друг друга, создавая условия для развития личности ребенка.

Школа обеспечивает право родителей на участие в управлении, создает для них открытую среду, своевременно знакомит о событиях учреждения и класса через разные каналы взаимодействия, а также осуществляет информационно-просветительскую работу с целью сопровождения родителей по вопросам воспитания и обучения детей. Необходимо отметить, что педагогическое просвещение родителей было достаточно широко распространено в системе образования. В 60-е годы XX века оно рассматривалось как средство воспитания подрастающего поколения. Школы, которым отводилась ключевая роль в этой работе, проводили для родителей лекции, собрания, групповые и индивидуальные консультации, организовывали работу родительских университетов и школ для родителей [8].

Активно использовались средства наглядности (буклеты, листовки, фильмы, радиопередачи, информационные уголки и другие) [8].

С целью оказания помощи педагогам в организации и проведении занятий с родителями было рекомендовано в планы всех курсов и семинаров институтов усовершенствования учителей включать занятия по вопросам педагогического просвещения родителей [1].

В 70-е годы активно развивалась система поклассного родительского всеобуча, которую проводил каждый классный руководитель [2].

В 1982 году в РСФСР была утверждена программа родительского всеобуча [6]. Цель – дать родителям минимальные знания, которые необходимы для семейного воспитания детей.

В настоящее время создание условий для консультирования и просвещения родителей провозглашено одной из задач государственной политики [4,5]. В субъектах Российской Федерации разрабатываются и реализуются программы родительского просвещения.

Насколько при этом учитываются запросы и потребности родителей? В каких формах и по каким темам современные родители хотели бы получать информацию?

Цель статьи: представление результатов анализа мнений родителей школьников об организации и содержании педагогического просвещения родителей.

Методология и методы исследования

В основе исследования – разработка инструментария для проведения опроса, определение состава выборки и ее основных характеристик, анкетирование, обработка результатов опроса, анализ, обобщение, описание результатов.

Опрос проводился путем заполнения анкеты в электронном виде. Анкета содержала вопросы закрытого типа с выбором одного или нескольких вариантов ответа из предложенного списка.

Результаты и обсуждение

В исследовании приняли участие 5830 родителей обучающихся начальной, основной и старшей школы из следующих субъектов Российской Федерации: Архангельская область, Забайкальский край, Иркутская область, Москва и Московская область, Новосибирская область, Пермский край, Тульская область, Ульяновская область, Челябинская область.

Из 5830 родителей 95,7 % составили женщины и 4,3 % – мужчины. Более половины родителей (55,5 %) в возрасте 36–45 лет, 27,4 % родителей в возрасте 26–35 лет, представители возрастной группы 46–55 лет составили 15,8 %. Самыми малочисленными группами родителей оказались возрастные категории до 25 лет (0,4 %) и свыше 55 лет (0,9 %). В исследовании приняли участие преимущественно родители, чьи дети посещают городскую школу (68,8 %). Доля родителей, чьи дети посещают сельскую школу, составила 31,2 %.

В процессе воспитания и обучения детей родителям требуется определенная информация. Наш опрос показал, что родители (законные представители) обучающихся используют различные источники информации по вопросам воспитания и обучения детей. Полученные данные позволяют ранжировать ответы следующим образом (при ответе на этот вопрос респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа, поэтому общее количество ответов превышает 100 %):

- От классного руководителя, педагогов, администрации школы (53,6%).
- Из собственного опыта (52,0 %).
- Обмениваясь опытом и информацией с другими родителями (36,4 %).
- Ищу информацию в Интернете (32,2 %).
- С сайта школы или учреждения дополнительного образования детей (24,2 %).
- Консультируюсь со специалистами вне школы (психолог, логопед, врач и др.) (17,6 %).
- От старших родственников (17,1 %).
- Читая специальные книги и журналы по педагогике и психологии (17,1 %).
- Из средств массовой информации (газеты, журналы, теле- и радиопередачи) (8,4 %).
- Слушая советы знакомых (6,9 %).
- Мне не нужна никакая дополнительная информация (4,2 %).

Более половины родителей (53,6 %) в качестве основного источника информации называют классного руководителя, 52,0 % – собственный опыт, 36,4 % – обмен опытом с другими родителями. При этом у мужчин на первом месте – собственный опыт (60,9 %), классный руководитель – 54,6 %, сайт школы – 29,5 %, вариант «обмениваюсь опытом» выбрали 27,5 % респондентов–мужчин. Возможной причиной полученных результатов является тот факт, что папы в меньшей степени посещают школу и общаются с классным руководителем, отдавая предпочтения опоре на собственный опыт в

воспитании и обучении детей и поиску необходимой информации через сайт школы.

Самыми «непопулярными» ответами, по мнению родителей, стали чтение специальных книг – 17,1 %, средства массовой информации – 8,4 %, советы знакомых – 6,9 %. Таким образом, мы видим, что основным источником информации по вопросам воспитания и обучения детей для родителей является классный руководитель. Но при этом более половины респондентов в вопросах воспитания опираются на свой собственный опыт. Практически в два раза чаще в качестве источников информации современные родители используют Интернет в сравнении с чтением книг, специальной литературы и в четыре раза чаще, чем информацию из СМИ. Это свидетельствует о том, что в информационную эпоху родители выбирают удобные, доступные источники информации для поиска ответов на интересующие их вопросы. При этом необходимо понимать, что не всегда эти источники отвечают требованиям актуальности и достоверности предоставляемой информации и материалов.

Отвечая на вопрос о формах просвещения родителей, которые чаще всего используются в школе, были получены следующие результаты, которые представлены в порядке ранжирования (при ответе на этот вопрос респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа, поэтому общее количество ответов превышает 100 %):

- Беседы на родительских собраниях (86,8 %).
- Постоянное расширение необходимой информации на сайте школы (21,9 %).
- Обсуждение тем воспитания и обучения в группах класса в социальных сетях с участием педагогов (20,2 %).
- Проведение индивидуальных консультаций с родителями в школе (19,7 %).
- Школа не занимается просвещением родителей в этих вопросах (8,7 %).
- Издание специальных буклетов для родителей (в том числе в электронном виде) (6,1 %).
- Проведение вечеров вопросов и ответов с разными специалистами в школе (5,4 %).
- Круглые столы по обмену опытом с родителями и педагогами (2,1 %).
- Постоянно действующий в школе лекторий (семинар, тренинг) для родителей (2,0 %).

Анализ результатов показал, что самой популярной формой родительского просвещения, по мнению родителей, является беседа на родительских собраниях – 86,8 %. Далее по ответам родителей следуют постоянное расширение информации на сайте школы – 21,9 %, обсуждение тем в группах класса и социальных сетях – 20,2 %, затем проведение индивидуальных консультаций – 19,7 %. Ответы респондентов на этот вопрос подтверждают тот факт, что родители в настоящее время предпочитают получение информации через сайт школы, группы класса / школы в социальных сетях, онлайн-

взаимодействия.

Такие формы родительского просвещения как круглый стол выбрали 2,1 % родителей, а постоянно действующий лекторий выбрали соответственно 2,0 % родителей. Круглый стол и лекторий относится к традиционным формам просвещения. Многие школы планируют использование этих форм при реализации рабочей программы воспитания. Но по ответам родителей эти формы не относятся к часто применяемым. При этом обратим внимание, 8,7% респондентов отметили, что общеобразовательная организация не занимается просвещением родителей.

В ходе опроса нам было важно узнать, какие формы просвещения являются удобными и желаемыми для родителей. По мнению родителей, преимущественная форма – беседы в школе. Так ответили 59,2 % женщин и 62,9 % мужчин. Эта форма является приоритетной у большинства родителей независимо от того, в какой школе обучается ребенок – сельской или городской. Второй по популярности ответ – посещение классных и школьных родительских собраний. Этот вариант ответа выбрали 58,1 % женщин и 57,4 % мужчин. Желают получать информацию через сайт образовательной организации 25,9 % женщин и 30,3 % мужчин. Любую онлайн-форму выбрали 11,7 % родителей. Таким образом, можно сделать вывод, что родители более привыкли к традиционным формам педагогического просвещения. Лишь 2,0 % родителей отметили, что не заинтересованы в получении информации, что свидетельствует о том, что родителям необходима систематическая организация работы по педагогическому просвещению.

Анализ мнений родителей о том, кто чаще всего информирует родителей и обсуждает с ними вопросы воспитания и обучения детей, показал, что лидером по количеству ответов стал классный руководитель – 68,6 %. Необходимо отметить, что это самый популярный ответ и у женщин, и у мужчин, а также у родителей, чьи дети посещают городскую и сельскую школу. Так 35,1 % родителей отметили, что обсуждают вопросы воспитания только внутри семьи, 14,3 % – с педагогами-предметниками в школе, 11,1 % – в социальных сетях с родителями и другими людьми. Менее всего родители обсуждают вопросы воспитания и обучения с представителями правоохранительных органов (0,3 %), с педагогами и родителями других школ (3,9 %), администрацией школы (3,1%).

Кроме форм и источников информации нам необходимо было выяснить востребованные темы для просвещения родителей. Ответы респондентов распределились следующим образом (при ответе на этот вопрос респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа, поэтому общее количество ответов превышает 100 %):

- Проблемы обучения (мотивация, самостоятельность, дисциплина и т.д.) (46,6 %).
- Решение конфликтных ситуаций в школе и дома (38,7 %).
- Профориентация и профессиональное самоопределение школьника (37,9 %).

- Особенности развития ребенка (возрастные, психофизиологические) (34,5 %).
- Причины и следствия стрессов и страхов ребенка (27,2 %).
- Как общаться с ребенком в семье (19,4 %).
- Права и обязанности детей (17,4 %).
- Вопросы профилактики зависимостей (17,4 %).
- Я владею всей полнотой информации по вопросам воспитания и обучения ребенка (16,1 %).
- Права и обязанности родителей (13,0 %).

Почти половина респондентов (46,6 %) нуждаются в получении информации по вопросам обучения, 37,9 % – по вопросам профориентации и профессионального самоопределения школьников, особенности развития ребенка интересны 34,5 % родителей. Среди возможных причин полученных результатов можно выделить, во-первых, решение школой задачи по обеспечению качественного образования. Эта задача должна решаться не только силами школы, но и с максимальным участием родителей. Полученные ответы свидетельствуют о понимании родителями важности получения детьми качественного образования и успешного освоения образовательных программ. Во-вторых, родители желают, чтобы ребенок не просто получил образование, овладел той иной профессией, специальностью, но и смог быть востребованным на рынке труда. Поэтому родителям необходима информация о выборе профессии, о профессиональных предпочтениях и склонностях детей. Даже родители детей начальной школы выбирают тему, связанную с профориентацией, в качестве одной из приоритетных. В-третьих, многие родители не в полной мере владеют всей необходимой информацией об особенностях развития ребенка. А это, в свою очередь, является залогом успешного общения, минимизации конфликтных ситуаций с детьми.

Минимальный процент ответов набрал вариант «права и обязанности родителей», что свидетельствует об уверенности респондентов в достаточных знаниях о своих правах и обязанностях.

Небольшие различия в ответах мы можем выделить в отношении родителей-мужчин и родителей-женщин. Согласно нашему опросу, 43,4 % мужчин хотели бы получать информацию по вопросам профориентации и профессионального самоопределения школьников, 33,9 % – решение конфликтных ситуаций, 32,4 % – особенности развития ребенка, в информации по вопросам профилактики нуждаются 23,1 % опрошенных мужчин. При этом вопросы профилактики у мужчин, чьи дети посещают сельские школы, менее популярен. Для родителей-женщин важно получать информацию по решению конфликтных ситуаций (38,9 %), профориентации и профессиональному самоопределению школьников (37,6 %), особенностям развития (34,6 %), причинам и следствиям стрессов и страхов у детей (27,4 %). С мамами дети, как правило, чаще делятся своими переживаниями, страхами, поэтому женщинам важно получать информацию о том, как помочь ребенку в той или иной ситуации.

Наименьший процент у мужчин набрал ответ «как общаться с ребенком в семье» – 16,7%, у женщин – права и обязанности родителей – 12,8 %.

Родители школьников используют разные источники информации в поиске ответов на волнующие вопросы о воспитании и обучении своих детей. При ответе на вопрос о важности создания единого ресурса для родителей 75,3 % родителей выбрали вариант «несомненно, это важно». Иные варианты ответа распределились следующим образом: скорее, это не важно – 14,2 %, нет, это будет невостребованный родителями ресурс – 6,6 %, от такого ресурса больше вреда, чем пользы – 2,9 %, в нашем регионе такой ресурс есть – 1,0 %. Итак, по мнению большинства родителей важно наличие ресурса с актуальной информацией для просвещения родителей.

Заключение

Родители являлись и являются полноценными и полноправными участниками воспитательного процесса. Они меняются в результате собственной жизнедеятельности, приобретения опыта, под влиянием различных обстоятельств. Это отражается на воспитательном воздействии, которое они оказывают на своих детей. Пример и поступки родителей, поведение в различных жизненных ситуациях – это одно из сильнейших влияний на ребенка. Ребенок растет, взрослеет и вместе с ним «растут» и «взрослеют» родители. Очень важно, чтобы этапы взросления шли параллельно. Тогда родители смогут в полном объеме содействовать развитию своего ребенка, способствовать самостановлению, самосознанию. Для этого необходимо системное сопровождение, просвещение родителей по различным вопросам, проблемам воспитания, с которыми они сталкиваются. При организации работы по педагогическому просвещению родителей, адресном реагировании на запросы семей, школа, классный руководитель, учителя – предметники, с одной стороны, находятся в курсе актуальных вопросов и проблем, которые волнуют родителей. С другой стороны, образовательное учреждение и педагоги стремятся быть значимыми, авторитетными для родителей по вопросам воспитания, требующим решения. Это оказывает влияние, в том числе, и на формирование положительного имиджа образовательной организации. Результаты проведенного исследования показали, что наряду с традиционными формами родительского просвещения (школьные и классные родительские собрания, индивидуальные консультации и беседы с классным руководителем) родители все чаще обращаются за помощью к сети Интернет. При этом школа остается значимым звеном в родительском просвещении. В связи с этим для максимального удовлетворения потребностей родителей в педагогическом просвещении необходимо выявлять запросы родителей на просвещение, использовать различные формы и способы взаимодействия, осуществлять подготовку педагогических работников по вопросам организации и содержания педагогического просвещения родителей в современных условиях.

Список литературы

1. О педагогическом просвещении родителей. Владивосток, 1965. 44 с.

2. О поклассном педагогическом просвещении родителей (методические рекомендации) / Отв. за выпуск Л. А. Степашко. Хабаровск, 1974. 38 с.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 20.05.2023).
4. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 29.04.2023).
5. Об утверждении Концепции государственной семейной политики до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. N 1618-р. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/1ae3172271088ff17d13f732abf826846524ab91/ (дата обращения: 29.04.2023).
6. Педагогический всеобуч родителей: методические рекомендации по педагогическому просвещению / гл. ред. М. А. Большакова. Ульяновск, 1983. 176 с.
7. Семейный кодекс Российской Федерации Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (дата обращения: 20.05.2023).
8. *Филиппов А. М.* Пути к педагогическому просвещению родителей (Из опыта работы народного университета). М.: Знание, 1969. 40 с.

УДК 37.03

**ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ЛИТЕРАТУРНО-
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Ольга Викторовна Гальчук,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
лаборатории литературы и театра,
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: olgagalchuk@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется один из значимых вопросов в повестке современного российского научно-образовательного пространства - школьный театр как педагогическая проблема. Литературно-художественная картина мира рассматривается как система представлений детей и подростков об окружающем мире на основе диалога искусств - театра, музыки, живописи, кино и др. Приоритетное значение в системе представлений имеет Литература как искусство Слова. Театральное искусство является важной частью литературно-художественного пространства подрастающего поколения, поскольку оказывает значительное влияние на их личностное развитие и позитивную социализацию.

Ключевые слова: театральное искусство, школьный театр, литературно-художественная картина детей и подростков, социокультурный опыт обучающихся, личностное развитие, позитивная социализация

Финансирование: научная статья подготовлена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073–00009-23-02 на 2023 год по проекту «Развитие социокультурного опыта обучающихся в системе общего образования как базового компонента их личностного развития и позитивной социализации».

*Мы никогда не должны забывать,
что театральные подмостки
служат всенародной школой.
Карло Гоцци*

Театр как средство получения и развития социокультурного опыта является одним из самых доступных видов искусства для подрастающего поколения. Этот опыт включает в себя знания о культуре, искусстве, традициях, обычаях, истории, науке, религии, экономике, политике, социальных отношениях и других аспектах жизни общества. Театральное искусство в учебно-воспитательном процессе школы помогает обучающимся лучше

понимать окружающий мир, осознавать свои ценности и интересы, а также принимать решения, основанные на знаниях и опыте [1, 3].

Педагогическая проблема школьного театра - одна из актуальных в современном научно-образовательном пространстве [8]. Исследователи рассматривают школьный театр и как средство развития личности школьника и его творческой индивидуальности [4, 9], и как территорию общения [7], и как пространство свободы и технологии будущего [2], и др. Создание педагогически и методически целесообразного единого школьного театрального пространства получила актуализацию в научно-образовательной повестке благодаря идее Министерства просвещения РФ о создании собственного театра в каждой школе к концу 2024 года. «Школьный театр - это уникальный ресурс, - отмечал Министр просвещения РФ С.С. Кравцов на панельной дискуссии «Театр как вид искусства и его возможности в воспитании», состоявшейся в Образовательном центре «Сириус», - который помогает ученикам самореализовываться, примерять на себя роли актеров и режиссеров, а также изучать литературные произведения не просто в классе на уроке, а погружаясь в их содержание во время постановки на сцене» [5].

Литературно-художественная картина мира рассматривается нами как система представлений детей и подростков об окружающем мире на основе диалога искусств - театра, музыки, хореографии, живописи, кино и др. Приоритетное значение в системе представлений имеет Литература как искусство Слова, которая играет важную роль в развитии детей и подростков. Начиная с раннего возраста, словесность помогает развивать воображение, образное мышление, креативность, речь и словарный запас, социальные навыки. Школьный урок литературы становится для многих обучающихся первой ступенькой к драматической сцене (подробнее см. в статьях «Моноспектакль как инновационное средство приобщения обучающихся к искусству на уроке литературы» в журнале «Научный поиск», 2015, №1.2; «Музыкальный театр в школьном литературном образовании: опыт разработки содержания и форм обучения» в журнале «Педагогика искусства», 2019, №4; «Мастерская литературного моноспектакля в контексте художественно-творческой деятельности школьников» в журнале «Педагогика», 2020, Т. 84, № 8 и др.).

Театральное искусство — это искусство, которое включает в себя различные виды театра, такие как драматический театр, опера, балет, мюзикл, оперетта, театр кукол, пантомима. Дети и подростки могут понимать театральное искусство по-разному, в зависимости от их возраста и опыта. В раннем возрасте они могут наслаждаться театральными представлениями, которые включают в себя яркие костюмы и декорации, музыку и танцы; могут узнавать о различных персонажах и ситуациях, которые происходят на сцене, и сопереживать героям. По мере взросления дети начинают понимать более сложные аспекты театрального искусства, такие как актерская игра, режиссура и сценография - они получают знания о том, как создается спектакль и какие техники используются для передачи эмоций на сцене. Кроме того, театральное искусство может быть связано с различными культурными традициями и

обычаями, что может помочь детям и подросткам узнать больше об окружающем мире.

Спектакль / моноспектакль на уроке литературы может быть интересным и полезным опытом личностного развития и позитивной социализации для учеников. Ученическая постановка по изучаемому на уроке литературы художественному произведению может не только помочь им лучше понять и оценить литературное произведение благодаря более глубокому и эмоциональному восприятию, но и способствует созданию дружеских отношений между детьми, так как они работают вместе над общим делом и разделяют общие эмоции и переживания. Драматизация на уроке литературы — это способ сделать урок более интересным и увлекательным для учеников. Это может быть сделано с помощью различных методов, таких как художественно-театрализованное чтение по ролям (например, фрагментов пьесы А. Н. Островского «Гроза»), инсценировка отрывков из крупного литературного произведения (например, романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир») или создание собственных «спектаклей-историй» на основе изученного материала (например, на уроке по творчеству А. С. Пушкина можно показать музыкально-поэтический моноспектакль «Простите мне я так люблю Татьяну милую мою» по роману в стихах «Евгений Онегин», в котором перед учениками-зрителями на импровизированной сцене у классной доски выступит их одноклассник в образе *Автора*). Драматизация изучаемого произведения может сделать уроки более интересными и запоминающимися для учеников, а также помочь им лучше понимать и анализировать прочитанный материал.

Школьный театральный фестиваль все чаще «прописывается» в учебно-воспитательном процессе российских образовательных организаций с целью выявления, поддержки и развития художественно одаренных и творчески мотивированных обучающихся. В рамках фестиваля организуются различные музыкально-драматические постановки, конкурсы, мастер-классы и другие мероприятия, направленные на развитие творческого потенциала обучающихся, а также их общего культурного развития. Такие фестивали обычно организуются учителями искусств, литературы и истории, а также педагогами дополнительного образования в области театрального искусства. Театральное искусство, по мнению педагогов и исследователей, не только позволяет ученикам развивать навыки общения и взаимодействия с другими людьми, но также может помочь улучшить их ораторское мастерство и повысить уверенность в себе [6]. Кроме того, участие в школьных театральных постановках может помочь ученикам научиться работать с различными типами текстов, например, такими как сценарии и диалоги, что может быть полезно для их будущей карьеры. В целом, «багаж знаний и умений» детей и подростков после выступления на сцене может быть очень разнообразным и зависит от многих факторов, таких, например, как возраст, эмоциональное состояние, художественные интересы и т.д. Важно понимать, что каждый ребенок уникален и имеет свой собственный опыт личностного и творческого развития. Вот что говорит о своем «пути на сцену» смоленский выпускник Владимир Ш.: «Первым спектаклем, в котором я сыграл еще первоклассником, была «Муха-

Цокотуха». Это представление было показано на заключительном этапе школьного театрального фестиваля. Так как я был довольно мал, я ничего не понял, просто не придавал значения игре на сцене и работе актера. Мне казалось это детской игрой с переодеванием, но мне это очень нравилось... До 14 лет я не задумывался о профессии актера и видел себя в будущем в вооруженных силах. Но все резко поменялось в 8 классе. На мой интерес к театру повлияла школа и классный руководитель... В школе, к моему стыду, я читал мало, но урок литературы никогда не прогуливал, а, наоборот, он был одним из моих любимых уроков. В детстве у меня были проблемы с чтением, но благодаря учителям я влюбился в художественное слово Лермонтова, Достоевского, Грибоедова и Пушкина. Больше всего из всей школьной программы на меня оказали влияния произведения «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина и «Игрок» Ф. М. Достоевского... Мне нравилось то, что в нашей школе есть такое понятие как «эпоха театра». Каждый учебный год оргкомитетом школьного театрального фестиваля выбирается определенная историческая эпоха и каждый класс - от первого до одиннадцатого - посвящает себя искусству театру, инсценируя на школьной сцене то или иное литературное произведение из этой эпохи». Как видим, литература понимается Владимиром Ш. как «искусство слова», которое обладает эмоционально-ценностной силой воздействия на подрастающую личность, а театральное искусство для респондента имеет серьезное художественно-эстетическое значение, так как оказывает значительное влияние на его личностное развитие и саморазвитие, социализацию и мотивацию к профессиональному выбору (в настоящее время Владимир уже определился с выбором своей будущей профессии – актер и режиссер драматического театра).

В продолжение темы о роли театрального искусства в развитии социокультурного опыта на уроке и внеклассной деятельности по литературе приведем в качестве примеров высказывания подростков старшего школьного возраста - участников Всероссийского научно-просветительского проекта литературно-театральной направленности «В поисках художественных открытий», которых попросили продолжить фразы «Театр - это...», «Театр на уроке литературы – это...», «Школьный театр – это...». Анализ ниже процитированных высказываний позволяет сделать вывод о том, что современный обучающийся сегодня - активный участник школьного учебно-воспитательного процесса в контексте диалога искусств, а театральное искусство создает благоприятные условия для включения в литературно-творческий процесс, в котором формируются эмоционально-интеллектуальные стороны взрослеющего школьника:

Владислав К., 16 лет: *«Театр — это способ провести время в компании друзей или семьи и насладиться спектаклем... Школьный театр — это возможность творчества для мечтающих о будущем пути на сцену и кино».*

Дмитрий К., 16 лет: *«Театр — это не только развлечение, но и способ общения с другими людьми, возможность выразить свои мысли и чувства, а также узнать что-то неизвестное мне, например, об обычаях и традициях других народов, научиться чему-то новому».*

Анастасия И., 17 лет: *«Театр — это важное культурное явление, которое позволяет людям наслаждаться искусством и общаться друг с другом... Театр на уроке литературы — это интересный опыт эстетических, нравственных и интеллектуальных мироощущений. Моноспектакль о Наташе Ростовской «Эта девушка такое сокровище...» по роману Толстого «Война и мир» стал для меня удивительным открытием художественного слова — чистого, нежно звучащего, волнующего».*

Екатерина С., 16 лет: *«Театр — это огромный и загадочный мир со своими законами на основе творчества... Театр на уроке литературы — это уникальный опыт и для актера-ученика, который играет на ученической сцене, и для актера-зрителя, который смотрит постановку после прочтения литературного произведения дома и обсуждения этого произведения в классе».*

Иван И., 17 лет: *«Театр — это искусство, которое сочетает в себе музыку, танцы, актерское мастерство и драматургию... Театр на уроке литературы может помочь ученику развить свои творческие способности, научиться выражать свои мысли и чувства через действия».*

Александра И., 17 лет: *«Театр — это уникальный источник вдохновения и мотивации для творчества... Театр на уроке литературы в школе — это прекрасная возможность для учеников не только получить новые знания по литературе, но и развить свои художественные способности, не только театральные, но и музыкальные».*

Павел П., 17 лет: *«Театр — не имеющее границ пространство для творчества. Это серьезная часть жизни человека, которое оказывает огромное влияние на его духовное и эстетическое развитие... Школьный театр — часть этого пространства, поскольку тесно связан с профессиональным театром общими истоками».*

Елизавета С., 17 лет: *«Театр — это искусство, которое нужно понимать и ценить. Театральные уроки в школе могут стать интересным и полезным опытом для учеников, которые хотят развиваться в области искусства и культуры. У школьных спектаклей — огромное будущее. Я в этом уверена».*

Наталья П., 16 лет: *«Театр — это необходимость для культурного развития и образования. Мы не должны быть «Митрофанушками»... Школьный театр — это интересный и полезный опыт для всех участников, который может помочь развить творческие способности, улучшить коммуникативные навыки и просто весело провести время».*

Екатерина Л., 17 лет: *«Театр — это вид искусства, который включает в себя представление драматических произведений на сцене перед зрителями. Театр может существовать как в виде профессиональных театров, так и в форме любительских коллективов... Школьный театр — это место, где ученики могут проявить свои таланты и получить удовольствие от актерского мастерства. Они могут играть роли в спектаклях, участвовать в постановках и выступить перед зрителями».*

Алина Т., 17 лет: *«Театр — это место, где можно увидеть новые постановки по изучаемым в школе литературным произведениям и познакомиться с новыми актерами! Я очень люблю музыкальный театр и*

балет. Мой самый любимый спектакль «Лебединое озеро» П. И. Чайковского. Он заставляет много думать и анализировать».

Таким образом, проведенное исследование показало, что совершенствование интеллектуальной и творческой деятельности обучающихся связано в том числе и с определением значения и специфики концепта «театр» (профессионального театра вообще и школьного театра в частности) в современном социокультурном и художественно-образовательном пространстве. Педагогический потенциал школьного театра характеризуется, во-первых, художественной направленностью учебно-воспитательного процесса в школе; во-вторых, условиями для активной театральной творческой (постановки спектаклей, мастер-классы по актерскому и режиссерскому мастерству и пр.) и интеллектуальной (исследовательские проекты, обсуждения спектаклей, написание отзывов и рецензий на просмотренные постановки и пр.) учебной деятельности; в-третьих, эмоционально-личностными интересами и нравственно-эстетическими предпочтениями обучающихся. Театральное искусство является важной компонентой литературно-художественной картины мира детей и подростков, поскольку оказывает значительное влияние на их личностное интеллектуальное и творческое развитие, обогащение эмоционально-чувственной сферы и позитивную социализацию.

Список литературы

1. Антонова О. А. Игровое пространство образования: школьная театральная педагогика // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 335–344.
2. Григорьева О. А. Школьная театральная педагогика: пространство свободы и технологии будущего // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. К 30-летию отдела «Российский центр музейной педагогики и детского творчества» Русского музея. 2020. С. 200–207.
3. Ельникова В. И. Театрально-творческие приемы изучения драматических произведений в старших классах // Про-ДОД. 2018. № 3 (15). С. 18–27.
4. Комкова Н. А. Школьный театр как средство развития личности школьника и его творческой индивидуальности // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск, 2020. С. 305–306.
5. Сергей Кравцов заявил, что появление театров в школах - инициатива самих ребят // Учительская газета. URL: <https://ug.ru/sergej-kravczov-zayavil-chto-poyavlenie-teatrov-v-shkolah-inicziativa-samih-rebyat> (дата обращения: 25.05.2023).
6. Стаина О. А., Петрова Е. М. Возможности современных форм театрального искусства как эффективных методов обучения и воспитания // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 1 (25). С. 107–113.
7. Субботина Ю. В. Школьный театр как территория общения // Юсовские чтения. Экология культуры и модернизация современного образования. Сборник научных статей по материалам XVIII Международной научно-практической конференции. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. С. 308–316.
8. Шишкина С. В., ШUTOва Т. А., Величко Ю. В. Школьный театр как средство развития музыкально-творческих способностей детей в условиях дополнительного

образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (207). С. 48–55.

9. *Шушарина М. Ю., Мирошниченко Е. М.* Инновационный проект «Школьный театр как средство развития личности школьника и его творческой индивидуальности» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 4. С. 70–79.

УДК: 378.046.4

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СФЕРЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ США, ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ФИНЛЯНДИИ

Ксения Алексеевна Герасенкова,
прикрепленное лицо,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: xeniger@yandex.ru

Научный руководитель:
Татьяна Дмитриевна Шапошникова,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия

Аннотация. Изменения, которые происходят в современном обществе, непосредственно затрагивают систему образования, включая процесс повышения квалификации педагогов. Особую важность в этой связи приобретает процесс повышения квалификации преподавателей высшего учебного звена, как специалистов, ответственных за успех подготовки новых квалифицированных кадров. Непрерывный характер образования требует постоянного поиска новых подходов и форм профессионального роста педагогов, совершенствования их профессионального мастерства. Цель статьи: выявить и охарактеризовать актуальные тенденции повышения квалификации педагогов высшей школы, проанализировать отличительные черты профессионального роста педагогов, появившиеся под влиянием общественного развития в России и за рубежом. В качестве эмпирического материала были использованы работы российских ученых и зарубежных специалистов по тематике повышения профессиональной квалификации педагогов высшей школы посредством метода теоретического познания. В ходе исследования выявлены общие черты изменений в процессе профессионального роста педагогов и представлена их характеристика.

Ключевые слова: повышение квалификации, педагоги высшей школы, тенденции, профессиональный рост, высшее образование

Динамичность изменений, происходящих в обществе, существенно влияет на образовательную сферу: возникает необходимость в адаптации процесса образования к новым реалиям. Образование приобретает непрерывный характер и не ограничивается определенным периодом жизни человека. Оно осуществляется на протяжении всей его жизни и предоставляет человеку возможности для обучения и развития на разных этапах жизненного пути [1,

с. 13]. В этой связи особенная роль принадлежит ступени высшего образования, которое оказывает непосредственное влияние на формирование ключевых компетенций будущих специалистов, что обуславливает появление новых ролей для преподавателей высших учебных заведений и необходимость усваивать их, постоянно повышать квалификацию. В данном контексте педагогу становится важным иметь активную позицию, мотивацию к решению новых задач и профессиональному росту.

Зарубежные и отечественные исследователи (I. M. Kinchin, M. Bowman, В. В. Сериков, М. И. Макаров, В. Н. Дружинин, М. В. Никитин) характеризуют современного педагога как специалиста, находящегося в постоянном поиске новых методов обучения, чтобы оставаться в курсе современных требований и достижений в своей области. Отличительными качествами современного преподавателя являются: заинтересованность в развитии сотрудничества с обучающимися, восприятие их как активных субъектов познания понимание важности рефлексии для всех участников образовательного процесса, как инструмента развития сознательности обучающихся и педагога [3, с. 197].

В статье представлены ведущие тенденции в процессе повышения квалификации педагогов высших учебных заведений. Цель данной статьи – рассмотреть тенденции процесса профессионального роста педагогов высшей школы в России и зарубежных странах, выделить их основные характеристики. Внимание к вопросам повышения квалификации преподавателей вузов обусловлено необходимостью стимулирования мотивации педагогов к постоянному самосовершенствованию, предотвращению эмоционального выгорания преподавателей и осознания ими собственной самоэффективности как механизма внутренней мотивации [5, с. 39].

В качестве одной из ведущих тенденций в сфере профессионального развития преподавателей высших учебных заведений ученые выделяют существенное изменение форм повышения квалификации преподавателей в контексте индивидуализации (G. Beauchamp, J. Brower, K. Gravett). В этой связи отмечается повышенное внимание к персонализированному подходу, позволяющего участнику процесса повышения квалификации осуществлять самостоятельный выбор содержания направления профессионального совершенствования. Персонализированный подход позволяет преподавателю эффективно конкретизировать знания, умения и навыки и определить сферы для потенциального роста. Обращает на себя внимание важность консультативного сопровождения преподавателей в процессе повышения профессиональной квалификации, которое получило распространение в виде применения технологии коучинга, предоставляющей возможность получить представление о текущем состоянии профессиональной подготовки и составить траекторию развития с учетом персональных потребностей преподавателя [4, с. 135].

В исследовании *Innovating Pedagogy 2022* (Иновации в педагогике 2022), в проведении которого участвовал Открытый университет Великобритании, были представлены ведущие тенденции в сфере повышения квалификации, представляющие наибольший интерес с точки зрения профессионального

совершенствования преподавателей, стимулирования их мотивации, такие, например, как предоставление микрокредитов как динамичное и оптимальное решение в условиях постоянно развивающегося общества. Согласно результатам исследования, процесс получения педагогами микрокредитов в формате мини-курсов небольшого объема, направленных на формирование четко определенных профессиональных умений и навыков, способствует повышению профессионального роста педагогов и оказывает благоприятное воздействие на развитие умений самоконтроля, поиска решений, применения изученного материала на практике [15, с. 21].

Развитие цифрового образовательного пространства и рост влияния социальных сетей на все сферы жизни общества, обусловили появление и развитие «экспертного образования» на цифровых площадках. Специалисты подчеркивают опасность слепого следования за экспертными знаниями, размещенными на страницах в сети интернет, и отмечают ведущую роль университетов в предоставлении научно обоснованного содержания образования. В связи с этим наблюдается тенденция к подготовке преподавателей вузов к работе с цифровой средой, овладению ими умений вести страницы образовательных онлайн-ресурсов и умению адаптироваться к вызовам цифровой среды, в связи с чем реализуются программы подготовки преподавателей университетов как разработчиков и авторов экспертного знания в социальных сетях [15, с. 37].

Ученые из США в контексте постпандемийного развития общества обращают внимание на использование потенциала коучинга в онлайн-среде как способа повышения мотивации педагогов к профессиональному развитию в результате уверенного владения ими онлайн-технологий и как способа эффективного коллективного взаимодействия и обмена опытом, как способа помощи преподавателям в адаптации образовательного контента под особенности цифровой среды. В качестве существенных преимуществ коучинга исследователи отмечают непрекращающийся процесс рефлексии, тесно связанный с данным форматом и обеспечивающий стабильность профессионального роста [17, с. 4]. Повышенный интерес исследователи уделяют проблеме переосмысления роли педагога и его функций в цифровой образовательной среде и взаимодействию с ней (Human in the loop model). Потенциал цифровой среды предоставляет педагогу дополнительные возможности для большей свободы, появившиеся в результате освобождения от бремени рутинных занятий, что приводит к переосмыслению собственных способностей преподавателей и положительно сказывается на их мотивации к самосовершенствованию [9, с. 7]. Группа исследователей из ведущих финских университетов подчеркивают тенденцию к непрерывности профессионального развития педагогов, важности осознания ими собственной профессиональной идентичности и роли в обществе. Профессиональный рост педагогов характеризуется в данном контексте как процесс приобретения компетенций не только при получении профессии педагога, но и интеграции общих жизненных компетенций, что в совокупности составляет сущность становления компетентности самого педагога. Таким образом, особое внимание в процессе

повышения профессиональной квалификации педагогов должно отводиться комплексному подходу, а не формированию отдельно взятых умений и навыков [16, с. 144]. Следует отметить, что комплексный подход к повышению квалификации педагогов способствует развитию преподавателя как профессионала и как личности, обладающей набором социально-значимых качеств, необходимых для успешного взаимодействия в академической среде. Международное исследование, в котором принимали участие ученые Ювяскюля, и где в качестве респондентов участвовали 667 финских преподавателей в 2020–2021 гг., было нацелено на определение, характеристику и выявление закономерностей между подходами, которые использовали в работе педагоги, их отношению к повышению квалификации и к академической среде, в которой они пребывают. Исследование выявило следующие закономерности в отношении преподавателей университетов к процессу профессионального развития:

- наиболее заинтересованы в повышении квалификации были преподаватели, которые использовали разнообразные педагогические подходы при работе со студентами; при этом данная группа педагогов отметила нехватку поддержки со стороны университетских подразделений;

- представители второй по численности группа испытуемых, напротив, указали, что удовлетворены поддержкой в академической среде, но они использовали меньшее разнообразие подходов в работе;

- третью группу представляли педагоги, полностью сфокусированные на знанием подходе, они редко принимали участие в мероприятиях, направленных на профессиональное развитие;

- еще одну группу представляли педагоги, заинтересованные в развитии студенческого мышления, но совершенно не осведомленные о возможностях профессионального роста, предоставляемых университетскими подразделениями [13, с. 607].

Данное исследование различных поведенческих закономерностей педагогов указывает на необходимость использования разностороннего подхода к формированию устойчивой мотивации к профессиональному развитию педагогов высшей школы и подчеркивает важность и возможности формального, неформального и информального подходов в укреплении внутренней мотивации к саморазвитию педагогов высших учебных заведений.

Таким образом, результаты исследований, проводимых зарубежными и отечественными учеными, свидетельствуют о наличии следующих тенденций в области повышения квалификации преподавателей вузов: изменение ролей преподавателя, обуславливающих появление у них новых профессиональных и личностных компетенций; влияние процесса цифровизации на образовательную среду и, как следствие, на изменение содержания и форм профессионального роста педагогов высших учебных заведений; акцент на формирование и поддержание внутренней мотивации преподавателя к профессиональному развитию.

Список литературы

1. *Воловик И. В.* Парадигма непрерывного образования: подходы к сущности // Вестник ИжГТУ имени М. Т. Калашникова. 2018. Т. 21 (1). С. 131–135. DOI: 10.22213/2413–1172-2018-1-131-135.
2. *Дружинин В. Н.* Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса. URL: <https://psy.wikireading.ru/2437> (дата обращения: 15.07.2021).
3. *Дюкова С. Е., Ковалева Г. С., Рутковская Е. Л.* и др. Использование педагогических практик стран — лидеров международных сравнительных исследований в повышении квалификации педагогов в контексте формирования функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2. № 5 (79). С. 193–214.
4. *Корепанова Н. В., Шувалова Н. В.* Современные подходы к повышению квалификации педагогов высших учебных заведений // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 132–138. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-132-138.
5. *Лысаков Н. Д., Лысакова Е. Н.* Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 32–43. DOI: 10.31992/0869-3617–2021-30-5-32-43.
6. *Макаров М. И., Сериков В. В.* Подготовка научно-педагогических кадров в научном учреждении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 30–42.
7. *Никитин М. В.* Механизмы наращивания профессиональных квалификаций персонала СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 100–111. DOI:10.52944/PORT.2021.45.2.008.
8. *Beauchamp G., Chapman S., Risquez A., Becaas S.* et al. Moving beyond the formal: developing significant networks and conversations in higher education: reflections from an interdisciplinary European project team // Teaching in Higher Education. 2022. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13562517.2022.2056833?needAccess=true&role=button> (дата обращения: 21.05.2023).
9. *Bhutoria A.* Personalized education and Artificial Intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a Human-In-The-Loop model // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X22000236?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=7cf93cc0eaf1189d (дата обращения: 21.05.2023).
10. *Bowman M. A., Vongkulluksn V. W., Jiang Z., Xie K.* Teachers' exposure to professional development and the quality of their instructional technology use: The mediating role of teachers' value and ability beliefs // Journal of Research on Technology in Education. 2022. Vol. 54 (2), P. 188-204, DOI: 10.1080/15391523.2020.1830895.
11. *Brouwer J., De Matos Fernandes C. A., Steglich E. G.* et al. The development of peer networks and academic performance in learning communities in higher education // Learning and Instruction. 2022. Vol. 80. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947522200024X?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=7cf958b03c35188d (дата обращения: 21.05.2023).
12. *Gravett K., Taylor C. A., Fairchild N.* Pedagogies of mattering: re-conceptualising relational pedagogies in higher education // Teaching in Higher Education. 2021. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13562517.2021.1989580?needAccess=true&role=button> (дата обращения: 21.05.2023).
13. *Kálmán O., Tynjälä P., Skaniakos Th.* Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures // Teaching in Higher Education. 2020. Vol. 25(5). P. 595-614. DOI:10.1080/13562517.2019.1586667.
14. *Kinchin I. M.* An ecological lens on the professional development of university teachers // Teaching in Higher Education. 2022. Vol. 27 (6). P. 831-839. DOI: 10.1080/13562517.2021.2021394.

15. *Kukulska-Hulme A., Bossu C., Charitonos K., Coughlan T.* et al. *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*. Milton Keynes: The Open University. 2022. 61 p.
16. *Metsäpelto R. L., Poikkeus A. M., Heikkilä M.* et al. A multidimensional adapted process model of teaching // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2022. Vol. 34. P. 143–172. DOI: 10.1007/s11092-021-09373-9.
17. *Zimmer W., Matthews Sh.* A virtual coaching model of professional development to increase teachers' digital learning competencies // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 109. URL: https://www.researchgate.net/publication/355351183_A_virtual_coaching_model_of_professional_development_to_increase_teachers%27_digital_learning_competencies (дата обращения: 28.05.2023).

УДК 37.02

**ЭКОСИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ
ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Андрей Петрович Глухов,
кандидат философских наук, доцент,
заведующий лабораторией киберсоциализации
и формирования цифровой образовательной среды,
ФГБОУ ВО «Томский государственный
педагогический университет» (ТГПУ),
г. Томск, Россия
E-mail: GlukhovAP@tspu.edu.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема отставания системы образования в России от требований цифровой экономики и социальной сферы, а также цифровые разрывы между обучающимися. Автор предлагает комплексную экосистемную модель формирования цифровой грамотности обучающихся через инклюзивные практики киберсоциализации с участием родителей, педагогов, детей и взрослых. Цель статьи - разработка данной модели и описание процессов ее внедрения.

Дается описание эволюции дискурса цифровой грамотности с констатацией сдвига от технико-прагматической интерпретации к определению в терминах цифровой культуры.

Исследованы факторы, влияющие на цифровую грамотность и разработана экосистемная модель киберсоциализации, основанная на социально-демографических и психологических факторах. Проведены комплексные социологические исследования в онлайн и офлайн форматах на обучающихся школ Томской области.

Выявлены и определены практики и агенты киберсоциализации детей и подростков. На основе данных практик формируется культура цифровой безопасности и развитие навыков коммуникации, а также увеличение объема знаний в области цифровых технологий. Агентами киберсоциализации являются родители, старшие братья и сестры, а также другие родственники, которые обучают детей цифровой безопасности и этике, а также помогают им в создании и потреблении цифрового контента. Эти практики особенно важны для младших школьников, которые могут столкнуться со многими опасными ситуациями в онлайн-пространстве.

В рамках исследования разработана экосистемная модель формирования цифровой грамотности через киберсоциальные практики. Модель помогает рефлексивно охватить различные факторы киберсоциализации, влияющие на процесс формирования навыков цифровой грамотности.

Ключевые слова: цифровая грамотность, киберсоциализация, экосистемная модель, ИКТ-компетенции

Финансирование: публикация подготовлена при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда, проект № 22–28-20001, <https://rscf.ru/project/22-28-20001/> и средств Администрации Томской области.

Введение

Система образования в России в качестве одной из ключевых проблем столкнулась с ситуацией отставания от требований цифровой экономики и социальной сферы. Пандемия COVID-19 продемонстрировала, что общее и среднее профессиональное образование не успевает за развитием инновационных технологий, требующих объективного мониторинга цифровых компетенций. Для внедрения системы мониторинга цифровой грамотности (которая, в свою очередь, позволит зафиксировать и преодолевать цифровые разрывы между обучающимися) в общем и среднем профессиональном образовании необходимы концептуализация цифровой грамотности и создание ее модели, включающей приемлемые, валидные и измеримые индикаторы.

Проблема и цель исследования, обзор научной литературы

При том, что часть школьников лучше разбирается в использовании цифровых ресурсов, и в некоторых ситуациях (например, при обращении к portalу Госуслуг, создании аккаунта в социальных сетях, установке приложений) выступают в роли «цифровых опекунов» для своих родителей и бабушек/дедушек [2; С. 148–155], цифровые разрывы наличествуют как между отдельными обучающимися и их стратами, так и внутри профилей цифровой грамотности обучающихся.

Согласно результатам европейского исследования активности детей в интернете «EU Kids Online», проведенного в период с осени 2017 года по лето 2019 года, путем опроса 25 тысяч детей в возрасте от 9 до 16 лет из 19 европейских стран, участниками EU Kids Online network [13], школьники в основном используют интернет для общения с друзьями и семьей на социальных сетях и через мессенджеры, а также для развлечений, таких как просмотр видео и онлайн-игр.

Небольшое количество детей создает контент, требующий специальных навыков, и лишь некоторые дети принимают участие в чтении или поиске новостей; такие выводы сделаны на основе исследования европейских школьников. Другие исследования показали [10], что старшеклассники имеют трудности в оценке информации, которую они получают из интернета, и не могут даже на самом примитивном уровне оценить авторов и источники информации.

Таким образом проблема исследования, связанная с неоднородностью профилей цифровой грамотности обучающихся и наличием цифровых разрывов между ними, закономерно имплицитно задает задачу поиска объяснительной модели процессов и практик киберсоциализации, в силу своей незавершенности и отсутствия комплексности, приводящих к подобным результатам.

Целью статьи является разработка и описание комплексной экосистемной модели формирования цифровой грамотности обучающихся через инклюзию в

разнообразные формальные и неформальные практики киберсоциализации с участием родителей, педагогов, детей и взрослых.

В рамках исследовательского проекта, который был направлен на создание динамической модели цифровой грамотности обучающихся в системе общего и среднего профессионального образования, была предложена модель описания процессов включения обучающихся в практики киберсоциализации с приобретением комплекса базовых компетенций и владения цифровой культурой.

Ключевой для аналитики цифровых компетенций обучающихся термин «цифровой грамотности» в 1997 г. ввел П. Гилстер. Он понимал под цифровой грамотностью «способность понимать и использовать информацию в различных форматах из широкого спектра источников, представленных с помощью компьютера» [8; Р. 6].

П. Гилстер считает, что передовые технологии и Интернет оказывают сильное влияние на общество. Это приводит к изменению стилей поведения, методов поиска информации и организации форм общения. Ключевыми компонентами цифровой грамотности являются умение критически оценивать информационные источники и знание их принципов работы, способность находить информацию и использовать различные программные и аппаратные средства для работы и развлечений, а также умение производить интересную и полезную информацию для пользователей.

В более поздних исследованиях уделяется больше внимания когнитивным навыкам при определении цифровой грамотности [11].

В центр внимания исследователей при изучении цифровой грамотности ставится когнитивный аспект с ее интерпретацией как «функционального доступа, навыков и практик, необходимых для того, чтобы стать уверенным, гибким пользователем целого ряда технологий для личного, академического и профессионального применения» [5, р. 1]. В статье Б. Чен подчеркивается, что подходы к изучению цифровой грамотности имеют различные ориентации: от технической до более широких социальных и культурных аспектов. Однако, все авторы сходятся во мнении, что для успешной цифровой грамотности необходимо не только умение пользоваться технологиями, но и критически мыслить, анализировать и использовать информацию сообразно с контекстом. [6, р. 2].

Исследователи Спайс и Бартлет выделили три основные категории интеллектуальных процессов, связанных с цифровой грамотностью: поиск и использование цифрового контента, создание и передача цифрового контента [15].

П. Сторди предлагает шесть различных смысловых рамок для понимания цифровой грамотности. Он определяет ее как способность взаимодействовать с цифровыми технологиями для получения, создания и передачи смысла, а также использования их на работе и в социальных взаимодействиях. Он отмечает, что это определение подчеркивает важность балансирования в определении цифровой грамотности между ее интерпретацией как социальной практики и/или когнитивной способности [16].

Подобным же образом Де Вит [7] и Новакович [12] определяют цифровую грамотность как особую социальную практику, а Мартин расширяет это определение, добавляя приоритетность понимания, отношения и способности для правильного использования цифровых инструментов в конкретных жизненных ситуациях. Эти осознание, отношение и способность включают создание новых знаний, медиапродуктов и других артефактов, а также обеспечение конструктивных социальных действий и рефлексивного подхода [9, р. 155]. Он отмечает важность сочетания практических навыков и рефлексивной установки.

В России, начиная с 2010-х годов, стал внедряться собственный подход к изучению цифровой грамотности, проведено много исследований и мониторингов, которые затрагивают цифровую грамотность детей, взрослых и педагогических работников. Сотрудники Фонда Развития Интернет, факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова и ФГАУ «Федеральный институт развития образования» Минобрнауки России под руководством Г. В. Солдатовой провели в 2009–2010 гг. серию исследований в рамках Года Безопасного Интернета. Они изучали особенности восприятия Интернета детьми и взрослыми, проблематику, связанную с обеспечением безопасности детей и подростков в Сети, роль родителей в киберсоциализации и регуляции общения в сети, компетентность педагогов в использовании информационно-коммуникационных технологий [3].

А. Шариков, один из авторов и разработчиков проекта мониторинга Индекса цифровой грамотности (ЦГ), предлагает четырехкомпонентную модель цифровой грамотности. Модель основана на семантическом пространстве двух конструктов: технико-технологических/социогуманитарных и возможностей/угроз. Она включает четыре компонента, которые касаются практик и теоретических подходов к цифровой грамотности: технико-прагматические возможности, содержательно-коммуникативные возможности, технико-технологические угрозы и социопсихологические угрозы [4].

В рамках Национальной стратегии непрерывного образования было предложено следующее определение цифровой грамотности: «...человек, владеющий цифровыми технологиями, может стратегически использовать их для поиска и оценки информации, установления связи и сотрудничества с другими людьми, создания и обмена оригинальным цифровым контентом, а также использования интернета и технологических инструментов для достижения образовательных, профессиональных и личных целей» [1, с. 258].

В 2020–2021 гг. АНО «Университет национальной технологической инициативы 2035» представил план внедрения системы оценки уровня владения компетенциями цифровой экономики, аналогичной нормативам ГТО для всех возрастов. Разработчики отметили отсутствие единой согласованной системы оценки уровней владения такими компетенциями, а также единой образовательной системы, которая бы обеспечивала обучение в данной области. Проблемой является отсутствие мотивации у людей для овладения такими компетенциями и оценки уровня их владения, а также

несформированность рынка и экосистемы организаций, предоставляющих образовательные услуги в области тренинга цифровых компетенций.

Исследование дискурса понятия цифровой грамотности в области образования показывает, что постепенно произошел сдвиг от прагматической и технологической интерпретации к пониманию цифровой грамотности как основы новой цифровой культуры мышления и действия.

Методология и методы исследования

В рамках реализации исследовательского проекта, посвященного изучению цифровой грамотности, были проведены комплексные социологические исследования с целью выявления факторов, которые способствуют или препятствуют ее развитию. Были изучены влияние и приоритетность формальных и неформальных коммуникационных каналов, используемых для повышения цифровой грамотности, а также роль и вклад ключевых институтов и мероприятий образования в формировании причин и характера цифровых разрывов и неравенства. Исследованы социально-демографические и психографические факторы, влияющие на развитие цифровой грамотности, а также разработана экосистемная модель процесса киберсоциализации, основанная на детерминирующих факторах.

Для исследования возрастных уровней и профилей цифровой грамотности было проведено 25 глубинных полуструктурированных интервью со школьниками различных образовательных учреждений (средние и старшие школы, лицеи и гимназии) Томской области, в возрасте от 14 до 17 лет и с различными профилями предметной направленности. Исследования проводились в онлайн- и офлайн-форматах. Также был проведен пилотный стандартизированный опрос с целью выявления различий в цифровых навыках обучающихся начальных, средних и старших школ, в котором приняло участие 137 респондентов. Опрос проходил в онлайн-формате и был выборочным на основе добровольного рекрутирования респондентов. Оценка цифровой грамотности школьников со стороны экспертов-педагогов была получена на основе более чем 10 экспертных интервью с представителями институтов образования, занимающихся развитием цифровой образовательной среды, а также представителями информационно-коммуникационных и IT-региональных индустрий.

Результаты исследования

Модель формирования цифровой грамотности для обучающихся включает несколько киберсоциализирующих практик и агентов присвоения цифровой грамотности:

1. Школьные учебные практики присвоения академической цифровой грамотности предоставляют возможность обучаться использованию различных редакторов, сервисов видео-конференц-связи в дистантном режиме, поиску релевантной учебной информации. Агентами киберсоциализации являются отдельные учителя-предметники, учителя информатики, классные руководители и преподаватели IT-дисциплин в СПО. Данные практики включают предметное обучение, классные часы, методы преподавания информатики, подготовку к предметным олимпиадам и другие внешкольные

мероприятия, ОГЭ, ЕГЭ, написание профильных проектов и ВКР, а также подготовку к демонстрационному экзамену в системе СПО. Целью данных практик является тренировка информационной грамотности и создание цифрового (учебного) контента, а частично – обеспечение безопасности информации. Школьные практики цифровой грамотности несколько запаздывают в обучении информационной безопасности школьников, и не тренируют сетевые коммуникации и взаимодействие, сетевую безопасность и решение проблем. Как отмечает один из респондентов, *«мне кажется, большинство моего цифрового развития произошло до того, как у нас в школе началась информатика, поэтому вряд ли... хотя школа научила меня работать в экселе, за это я благодарна, это мне пригодилось»* (А., одиннадцатиклассница, школа в поселке городского типа) (здесь и далее орфография и пунктуация респондентов сохранены. – А.Г.]

2. Дополнительное образование также является важным институтом киберсоциализации и включает в себя практические занятия по использованию различных сервисов для создания авторского контента, такого как анимация, графика, видео и аудио, а также блоггинг, журналистика и программирование. Эти занятия проводятся в школьных кружках, центрах робототехники и анимационных студиях, а также в других учебных центрах, таких как «Кванториумы» и «IT-кубы». Специалисты и преподаватели учреждений ДПО, центров цифровой подготовки детей и подростков, репетиторы и предприниматели в области инфобизнеса являются агентами киберсоциализации. Программы дополнительного образования нацелены на развитие навыков создания цифрового контента и решения проблем, включая работу с цифровыми устройствами и приложениями общего пользования. Однако, такие программы доступны не во всех населенных пунктах и зависят от инициативы родителей и обучающихся.

3. Внутрисетевые практики, такие как блоггинг, гейминг, стриминг, кодинг и общение в социальных сетях и мессенджерах, направлены на развитие навыков цифровой коммуникации, самопрезентации и сохранения безопасности в онлайн пространстве. Агентами киберсоциализации здесь являются неформальные лидеры мнений, такие как модераторы, администраторы, лидеры виртуальных сообществ и е-инфлюенсеры, которые представляют различные сферы виртуальной коммуникации и развлечений. Эти практики осуществляются внутри соответствующих виртуальных сообществ блоггеров, геймеров, стримеров и программистов и направлены на развитие навыков коммуникации и взаимодействия, а также частично - на безопасность и решение проблем. Они носят неформальный характер и часто обучение происходит в процессе участия в этих сообществах. Однако, эти практики требуют наличия устойчивого интернет-соединения и цифровых устройств, таких как планшеты, ноутбуки и ПК, а также общекультурных навыков коммуникации для социализации и взаимодействия с ровесниками.

4. Внутрисемейные практики коммуникации и цифрового кураторства родителей и старших направлены на контроль потребления цифрового контента и присутствия в онлайн-среде на начальной стадии в младшей школе. В средней

школе эти практики обычно перерастают в обмен навыками и цифровыми лайфхаками, а в старшей школе - цифровым кураторством, когда дети помогают родителям установить общепользовательские или сервисные приложения, осуществлять онлайн-покупки, использовать цифровые государственные услуги, создавать и вести аккаунты в социальных сетях. На ранней стадии эти практики осуществляются старшими членами семьи, которые выступают в качестве агентов киберсоциализации. Эти практики направлены на развитие навыков решения проблем, имеют неофициальный характер и зависят от социально-демографических характеристик внутрисемейного окружения. Часть респондентов школьного возраста отмечали, что выступают в роли цифровых кураторов для своих старших родственников, помогая им в использовании цифровых платформ и общении в соцсетях: *«да, помогаю. Если что-то установить, скачать. Вот недавно папе телеграм устанавливала»* (Б., девятиклассница, школа в поселке городского типа).

Результаты полевых исследований показали несбалансированное развитие ключевых цифровых компетенций школьников. Школьники владеют навыками применения общепользовательских цифровых сервисов для решения повседневных проблем и обеспечения кибербезопасности, но значительно меньше имеют навыки поиска и критической оценки информации, создания новых цифровых продуктов/контента. Они также проявляют пассивный подход в общении в социальных сетях, скорее мониторя ленту информации, чем проводя активные трансляции и самопрезентации.

Оптика и логика акторно-деятельностного подхода позволяет рассматривать цифровую грамотность не только как набор компетенций, но и как включенность в процессы киберсоциализации как в рамках образования, так и за его пределами. Уровень цифровой компетентности зависит от инклюзивных или эксклюзивных социальных практик, которые транслируют конкретные навыки и знания в различных сферах деятельности. Это также зависит от того, насколько интенсивно ученик задействован в этих практиках, как внутри, так и за пределами школы или колледжа.

Если обучающиеся не участвуют активно в киберсоциализирующих внешешкольных и семейных социальных практиках, то это может привести к цифровому разрыву в их подготовленности. Это может быть результатом ограниченного участия в школьном образовании, дополнительном образовании, виртуальных коммуникациях со сверстниками и лидерами мнений в социальных медиа и коммуникации в рамках семьи.

Заключение

Проведенное исследование позволило определить экосистемную интерпретацию цифровой грамотности и создать модель формирования ее навыков среди учеников через включение их в комплекс киберсоциальных практик. В данной модели цифровая грамотность рассматривается как динамическая образовательная практика, зависящая от включения учеников в социальные контексты обучения, общения, развлечений и потребления, а не как статичный набор компетенций. Такая концептуализация цифровой

грамотности, как набора неоднородных компетенций, с необходимостью совершенствования школьных образовательных программ и дополнительных форм образования и коммуникативных практик, открывает широкие возможности для решения проблемы цифровой грамотности не только в рамках формального образования, но и вне школы.

В заключение следует отметить, что наиболее продуктивным является рассмотрение цифровой грамотности как части экосистемы образовательной киберсоциализации, которая включает в себя различные коммуникационные социальные практики и формальные/неформальные образовательные институты. Этот подход позволяет интегрировать разные факторы киберсоциализации, которые влияют на процесс приобретения навыков цифровой грамотности обучающимися. Для лучшего понимания данного процесса необходимо изучить каждый фактор и его вклад в образовательный процесс.

Список литературы

1. *Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С.* Характеристика и уровневая оценка цифровой грамотности школьников // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 258.
2. *Глухов А. П., Стаховская Ю. М.* Цифровой разрыв в фокусе межпоколенческой коммуникации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 59. С. 148–155.
3. *Солдатова Г. В., Зотова Е. Ю., Чекалина А. И., Гостимская О. С.* Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / Под ред. Г. В. Солдатовой. М., 2011. 176 с.
4. *Шариков А.* О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики. Т. 14, № 1. С. 87–98.
5. *Beetham H., Sharpe R. (eds.).* Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Principles and Practices of Design. New York: Routledge, 2020. P. 1.
6. *Chan B. S., Churchill D., Chiu T. K.* Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach // Journal of International Education Research (JIER). 2017. № 13 (1). P. 2.
7. *De Wet C.* Trends in digital pedagogies: Implications for South African universities expanding through hybrid online education // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2014. № 5 (23). P. 859–867.
8. *Gilster P.* Digital literacy. New York: John Wiley, 1997. 276 p. Gourlay, L., Hamilton, M., Lea, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: Messing with digital literacies. Research in Learning Technology. 2013. № 21. P. 21438.
9. *Martin A.* A European framework for digital literacy // Nordic Journal of Digital Literacy. 2005. № 1 (2). P. 155.
10. *McGrew S., Breakstone J., Ortega T., Smith M., Wineburg S.* Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning // Theory & Research in Social Education. 2018. Vol. 46, № 2. P. 165–193.
11. *Mishra K. E., Wilder K., Mishra A. K.* Digital literacy in the marketing curriculum: Are female college students prepared for digital jobs? // Industry and Higher Education. 2017. № 31 (3). P. 204–211.
12. *Novakovich J.* Fostering critical thinking and reflection through blog-mediated peer feedback // Journal of Computer Assisted Learning. 2016. № 32 (1). P. 16–30.

13. *Smahel D.* EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. 2020. URL: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kidsonline/reports/EU-Kids-Online-2020-March2020.pdf> (дата обращения: 05.05.2023).
14. *Spires H., Bartlett M.* Digital literacies and learning: Designing a path forward. Friday Institute White Paper Series. NC State University, 2012.
15. *Stordy P. H.* Taxonomy of literacies // *Journal of Documentation*. 2015. № 71 (3). P. 456.

УДК 37.013

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Любовь Анатольевна Громова,

кандидат педагогических наук,

ГАОУ ДПО МО «Корпоративный университет развития образования»,

г. Мытищи, Московская область, Россия

E-mail: gromovala@mail.ru

Сергей Сергеевич Пичугин,

кандидат педагогических наук, доцент,

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва, Россия

E-mail: sergey-uf@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается состояние функциональной грамотности современного учителя как условие достижения планируемых результатов обновленных ФГОС. Основной проблемой является слабая готовность учителя к формированию метапредметных и личностных компетенций обучающихся при реализации ФГОС. Предлагается обратить внимание на развитие всех компонентов его функциональной грамотности при обучении на курсах повышения профессиональной квалификации.

Ключевые слова: обновленные ФГОС; читательская, математическая, естественнонаучная грамотность; глобальные компетенции; повышение квалификации учителя

Общеобразовательная школа сегодня перестает выполнять лишь функцию массового обучения подрастающего поколения. Она становится средоточием приобщения ребенка к традиционным российским ценностям, приобретения социального опыта, формирования функциональной грамотности, которая является обязательным условием развития стремления к непрерывному самообразованию на протяжении всей жизни [16; 22; 23; 25]. Центральным звеном информационно-образовательной среды школы является учитель. Да, ученик в соответствии с системно-деятельностной парадигмой общего образования должен занять позицию субъекта учебной деятельности, но без учителя он это сделать не сможет. Это приводит к необходимости появления в школе педагога, обладающего функциональной грамотностью и готового к формированию функциональной грамотности у своих учеников.

В педагогическом сообществе возникло убеждение, что формирование функциональной грамотности заканчивается по достижении учениками пятнадцатилетнего возраста. Возможно, это связано с недавним масштабным проведением в России международных исследований качества образования, где дети именно этого возраста включены в тестирование. Исследование отвечает

на вопрос: обладают ли обучающиеся, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Обновленный федеральный государственный стандарт среднего образования даже не содержит это понятие, как условие реализации. Однако функциональную грамотность надо рассматривать как условие способности человека в современном мире быть успешным на протяжении всей жизни. Важно понимать, что этот процесс не заканчивается на уровне общеобразовательной школы. Активное осмысленное желание самостоятельно ставить вопросы и находить собственные ответы, исчерпывающе изучать проблемы, связанные с межкультурным взаимодействием, не должно прерываться по получении диплома о высшем педагогическом образовании [13]. Умения слушать и слышать своих оппонентов, корректно высказывать отличное от других видение вопроса, брать на себя всю полноту ответственности для обеспечения общественного благополучия необходимо поддерживать и развивать в течение всех жизни. Результаты нашего мониторинга в рамках работы курсов повышения квалификации показывают, что низкий уровень функциональной грамотности у себя признает лишь небольшая часть педагогов (34 %). Многие учителя считают, что задания для развития разных видов грамотности просто должны включать факты за пределами основной программы учебного предмета (76 %) или упоминания имен детей, якобы действующих в конкретной жизненной ситуации (41 %). Задания, направленные на формирование функциональной грамотности, самостоятельно составляемые слушателями, не отличаются по структуре и содержанию от заданий, представленных на страницах традиционных учебников (82 %). Это неудивительно, поскольку анализ большинства средств обучения показывает, что количество продуктивных учебных задач, которые предполагают активную и самостоятельную работу (проанализируй, сравни, выскажи свою собственную точку зрения, сделай вывод и т.д.) в большинстве учебников не превышает 10 % [1]. Исследования, проводимые нами в рамках работы с педагогами общеобразовательных организаций, дают основания говорить о необходимости целенаправленной работы над формированием и развитием функциональной грамотности самих педагогов [16].

Узкая специализация учителей-предметников основной и средней школы, направленная исключительно на сообщение обучающимся фактов и единственно верных мнений, становится серьезной проблемой при формировании функциональной грамотности обучающихся [5]. Мнение о том, что дети-гуманитарии изначально не способны к усвоению точных наук, а дети-технари слишком далеки от наук гуманитарных, приводит к созданию «профильных классов», в которых они получают лишь специализированное образование. Наиболее часто, по результатам мониторинга, проблемы при составлении заданий для развития функциональной грамотности испытывают учителя математики (39 %) [3, 10]. Зачастую это приводит к отсутствию мотивации обучающихся к изучению математики в старших классах, а значит, является основанием серьезного кризиса в ее преподавании. Ведь если учитель

не может привести конкретные примеры или жизненные ситуации, в которых потенциально могут быть использованы знания его предмета, то у большей части школьников не сформируется устойчивая мотивация к изучению или всего учебного предмета, или конкретных его тем или разделов [17].

Успешно создают учебные задания, связанные с функциональной грамотностью, учителя иностранного языка (86 %) и учителя начальных классов (72 %). На наш взгляд, это связано с тем, что эти специалисты, в силу конкретных педагогических задач, имеют опыт работы в разных предметных областях от числовых выражений до естественнонаучных фактов и литературных сюжетов. На уроках иностранного языка учителя используют тексты и задания, связанные с общением и коммуникацией на темы из географии (16 %), биологии (14 %), математики (12 %), физики и химии (11 %) [2].

Основными направлениями формирования функциональной грамотности в общем образовании признаются: читательская, математическая, естественнонаучная, финансовая грамотности, глобальные компетенции и креативное мышление [5]. Наиболее широкое обсуждение в педагогической среде получило рассмотрение вопросов читательской грамотности. Это вполне обоснованно, поскольку эта часть функциональной грамотности личности лежит в основе формирования всех других ее компонентов: математической, естественнонаучной, финансовой и т.д. Читательская грамотность, как известно, это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять по поводу прочитанного и ощущать желание читать для того, чтобы углублять свои знания, расширять собственный кругозор, иметь возможность участвовать в общественной и социальной жизни.

По нашим наблюдениям, у большой части педагогов можно констатировать низкий уровень читательской грамотности. Это проявляется в не всегда верном восприятии текстов заданий и, как следствие, – в некорректном и неполном выполнении практических работ, которые предъявляются в ходе обучения на курсах повышения квалификации. Можно говорить о слабом уровне навыка смыслового, понятийного, осознанного чтения, позволяющего работать с информацией, содержащейся в тексте и возможности использовать ее для решения поставленной задачи [9; 11]. Другими словами, большинство ошибок связано с тем, что слушатели не вдумываются в смысл предлагаемых текстов и заданий. В качестве еще одного примера можно привести ситуации, связанные с тем, что многие учителя не имеют навыка электронной переписки, не в состоянии корректно заполнить данные в личном кабинете курса, составить письмо, заполнив графу «Тема», представившись полным именем, указав должность, название курса и номер группы обучения [7].

Серьезную проблему составляет отсутствие понимания у педагогов общего образования основных положений федерального законодательства в сфере образования, образовательных стандартов, правовых актов и иных документов, регламентирующих работу современной российской школы. В какой-то мере это можно объяснить недостатками работы методических служб на местах,

которые информируют о требованиях обновленных ФГОС и иных нормативных документов формально, не стимулируя их осмысления и рационального вдумчивого отношения. От учителя требуется составление отчетных документов без раздумий о смысле и целесообразности их написания. Вследствие такой работы учителем затрачивается большое количество времени и усилий, чтобы на каждом этапе урока расписать познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия, формируемые во время списывания задания с доски или решения десяти примеров на сложение двузначных чисел. Современный учитель, обладающий читательской грамотностью, должен не только понимать смысл компонентов рабочих программ учебных предметов в соответствии с требованиями нормативных документов, но и уметь их самостоятельно реализовывать [8]. Это невозможно без уверенности самого педагога в целесообразности и необходимости требований, его активной жизненной и профессиональной позиции, способности преобразовывать свою деятельность для достижения планируемых образовательных результатов.

Устойчивый рост интереса к изучению инженерных и естественнонаучных дисциплин в нашей стране указывает на необходимость развития математической грамотности самих школьных педагогов. В общепринятом понимании математическая грамотность представляет собой совокупность умений, направленных на интерпретацию математических законов, фактов и понятий с целью практического использования математических процедур и инструментов в разнообразных жизненных контекстах. Владение такими компетенциями позволит взрослому человеку не только формулировать и высказывать собственные суждения в логике научного обоснования, но и находить конструктивные решения жизненных вопросов, активно действовать в ситуации выбора [4; 12]. Интерес к изучению точных наук, обучению по инженерным и IT профилям в общеобразовательной школе неуклонно растет, а значит, формированию математической грамотности необходимо уделять самое пристальное внимание, поскольку математика является необходимой ступенью для дальнейшего изучения всех точных наук. Математика давно проникла в сугубо гуманитарные области знаний, такие как лингвистика и история, педагогика и психология, а это потребует более пристального внимания к развитию навыков математической грамотности не только школьников, но и у всех учителей.

Затруднения, возникающие в процессе формирования математической грамотности, в первую очередь обусловлены низким уровнем читательских компетенций современных учеников, отсутствием надлежащих умений работы с информацией и моделями. Не менее важную роль играет отсутствие у ученика повода выразить свою собственную точку зрения, обосновать самостоятельно выдвинутую гипотезу, объяснить или доказать свой вариант решения задачи. Репродуктивные методики и задания, направленные исключительно на запоминание и воспроизведение материала учебных программ, служат в настоящее время главной причиной упомянутых образовательных дефицитов обучающихся [10; 15].

Приходится констатировать, что большая часть учителей математики (38%) не готова дать понятное ученику обоснование целесообразности изучения конкретных разделов курса математики. Им трудно аргументировано объяснить, в чем значение изучаемой сегодня на уроке темы, как она связана с реальной жизнью, и как может быть использована учениками за пределами школы. В такой ситуации у подростка стремительно теряется мотивация к изучению сложного для понимания предмета и о развитии его математической грамотности, как способности логически, на основе конкретных формул принимать решения говорить не имеет смысла.

Еще сложнее складывается положение с естественнонаучной грамотностью учителя. Человек, грамотный в этой области, стремится участвовать в аргументированном обсуждении проблем, относящихся к естественным наукам и технологиям. Это требует от него способности научно объяснять явления, понимать основные особенности естественнонаучного исследования, использовать научные доказательства для получения выводов о событиях реальной жизни. К сожалению, огромное количество реальных проблем общества, связано именно с отсутствием вышеперечисленных способностей у взрослых россиян. Понятно, что для каждого учителя грамотность в естественнонаучных вопросах должна являться обязательной, поскольку он обязан формировать естественнонаучную грамотность учеников. Причем, это касается не только учителей биологии, физики и химии. Надо подчеркнуть, что информационная компетенция учителя не может ограничиваться только содержанием школьных учебников, поскольку основные сведения в области естественных наук подростки черпают на просторах интернета.

К сожалению, практически нет статей, рассматривающих еще одно важное направление развития функциональной грамотности учителя - глобальные компетенции. Это комплексное понятие, которое раскрывается как способность эффективно действовать индивидуально или в группе в различных социальных ситуациях, заинтересованность и осведомленность о глобальных тенденциях развития общества (управление поведением, открытость к новому, эмоциональное восприятие нового). Обладание глобальными компетенциями предполагает способность личности критически рассматривать с различных точек зрения проблемы межкультурного взаимодействия, вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с другими людьми на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству, принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития.

В настоящее время уже названы условия, которые могут служить основой для формирования глобальной компетенции наших школьников в образовательном процессе. В обновленном ФГОС ООО они указаны в предметных результатах освоения программы таких предметов как «обществознание», «география», «биология», «история», «иностранный язык», «основы духовно-нравственной культуры народов России» [6, 14]. Глобальные компетенции являются частью требуемых метапредметных образовательных результатов и содержатся в Программе воспитания обучающихся при

получении основного общего образования. Работа по развитию глобальных компетенций учителя должна быть обязательно включена в программу развития информационно-образовательной среды школы.

В целом для развития функциональной грамотности педагога в первую очередь надо инициировать и поддерживать развитие объективной рефлексии учителя и укрепление профессиональных связей внутри учительского коллектива, снижение непродуктивной конкуренции между профессионалами в школе [4; 6; 14; 21]. В рамках курсов повышения квалификации нецелесообразно тренировать и «натаскивать» педагогов на репродуктивное применение частных методик, зазубривание решений стандартных учебных ситуаций и задач. Функциональная грамотность учителя опирается на поисково-исследовательскую деятельность, а значит, требуется уделять достаточное время для самостоятельного, вдумчивого изучения и анализа нормативно-правовых документов, научных материалов и статей. Давно известно, что качество общего образования определяется, в том числе уровнем профессионализма учителей. Сегодня существует насущная потребность в проектировании инновационных программ повышения квалификации педагогов, которые станут серьезным педагогическим стимулом для использования приобретаемых знаний и умений, для актуализации новой информации [2; 7; 19]. Это, на наш взгляд, позволит учителю самостоятельно и критически мыслить, научиться решать жизненные проблемы и профессиональные затруднения на психолого-педагогическом ландшафте современной школы.

Функционально грамотный учитель – тот, кто обладает особым педагогическим мышлением, психологическим чутьем, уникальной палитрой актуальных методик и универсальных дидактических решений. Таких учителей не стоит искать, их необходимо готовить и воспитывать, активно возвращать и стимулировать развитие их понятийного мышления, а главное – создать инновационную среду общеобразовательной организации, максимально лояльную ко всему новому, необычному и интересному [1; 5; 8; 9].

Список литературы

1. Громова Л. А., Пичугин С. С. Коммуникативная компетентность учителя при повышении квалификации в дистанционной форме // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2021. Вып. 12 (21). С. 113–119.
2. Громова Л. А., Пичугин С. С. Профессиональный рост учителя начальной школы в контексте электронной образовательной среды: апскиллинг цифровых компетенций // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2021. № 41. С. 21–32.
3. Громова Л. А. Функциональная грамотность учителя при реализации задач национального проекта «Образование» // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2-2. М.: Изд. АСОУ. 2020. С. 32–37.
4. Громова Л. А., Пичугин С. С. Электронная образовательная среда как фактор перманентного профессионального роста учителя начальной школы // Интерактивное образование. 2021. № 4. С. 37–39.

5. *Ковалева Г. С.* Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. 2019. № 16. С. 32–36.
6. *Коваль Т. В., Дюкова С. Е.* Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.
7. *Красноперова В. Ф., Красноперова В. Ф., Пичугин С. С.* Роль и место цифровизации в формировании образовательной среды в начальной школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6 (78). С. 75–80.
8. *Пичугин С. С.* Актуализация ИКТ-компетенций учителя начальных классов в свете реализации профессионального стандарта «Педагог»: инновационный дидактический пул // Актуальные проблемы профессиональной подготовки современного учителя в свете реализации профессионального стандарта «Педагог»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2020. С. 235–245.
9. *Пичугин С. С.* Организация преемственности математического образования: от целевых ориентиров к планируемым результатам / С. С. Пичугин // Современное дошкольное образование: Ребенок, семья, педагог: Сборник научных трудов. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. С. 379–386.
10. *Пичугин С. С.* Педагогические приемы формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках математики // Школьные технологии. 2021. № 3. С. 54–66.
11. *Пичугин С. С.* Преемственность математического образования: от организации к реализации // Проблемы и перспективы развития начального образования: Сборник статей по материалам 2-ой Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород. Нижний Новгород: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2022. С. 242–247.
12. *Пичугин С. С.* Функциональная грамотность младших школьников как основа реализации концептуальной модели «Lifelong learning»: методический дизайн учебных заданий // Сибирский учитель. 2021. № 2 (135). С. 48–56.
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования магистратура по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/> (дата обращения: 18.05.2023).
14. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 18.05.2023).
15. *Самкова В. А.* Формирование функциональной грамотности в начальной школе / Л. А. Громова, В. Ф. Красноперова, С. С. Пичугин, В. А. Самкова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3 (75). С. 49–56.
16. *Трунцева Т. Н.* Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? / Л. А. Громова, В. Ф. Красноперова, С. С. Пичугин, Т. Н. Трунцева // Школьные технологии. 2021. № 4. С. 3–9.
17. *Яфаева В. Г.* Всероссийские проверочные работы: от планируемых достижений к практическим результатам / С. С. Пичугин, В. Г. Яфаева // Современный образовательный процесс в начальном общем образовании: опыт, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Уфа: Первая типография ООО, 2021. С. 111–116.

УДК 378.147

**ПРЕДМЕТНЫЕ ОЛИМПИАДЫ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ
ЗАДАНИЙ**

Артем Петрович Гулов,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английского языка № 6,
Московский государственный институт
международных отношений МИД России (университет),
г. Москва, Россия
E-mail: gulov@tea4er.org

Аннотация. В отечественной педагогике особое внимание уделяется феномену олимпиадного движения как драйверу развития творческих компетенций, поиска и отбора талантливых и одаренных школьников из всех регионов страны. В Российской Федерации реализуются интеллектуальные состязания по различным профилям, включая предметы гуманитарной направленности. В фокусе нашего внимания находятся предметные олимпиады по иностранным языкам. В современной традиции олимпиадного движения предметно-методические комиссии разработчиков олимпиадных заданий не имеют общего стандарта или единых требований к созданию олимпиадных комплектов, что обуславливает наличие трудностей при подготовке школьников к испытаниям в разобранной системе олимпиадных конкурсов. Цель статьи преломляется в разработке рекомендаций к отбору содержания и конструированию заданий для предметных олимпиад по иностранным языкам. Методологически мы опираемся на принципы системного, деятельностного и культурологического подходов, а также на разработанную нами педагогическую концепцию реализации школьных предметных олимпиад. Среди теоретических методов исследования – изучение научной литературы, категоризация, обобщение. Среди эмпирических методов – наблюдение, диагностика, беседа, использованные в рамках нашего опыта работы с обучающимися-олимпиадниками по английскому языку. В данном исследовании мы предлагаем определенные рекомендации разработчикам контрольно-измерительных материалов, с учетом творческой направленности заданий, на основе анализа существующих тенденций и традиций составления олимпиадных комплектов заданий по европейским языкам. Теоретическая значимость выражается в приращении знания по тематике исследования, практическая значимость может преломляться в изменении существующих подходов к реализации лингвистических олимпиад. Результаты исследования могут быть интересны педагогическим работникам, вовлеченным в подготовку школьников к участию в предметных олимпиадах.

Ключевые слова: предметные олимпиады, творческие задания, культурологический подход, педагогическая концепция, интеллектуальные состязания

Введение

Современное образовательное пространство характеризуется актуализацией интереса школьников и их наставников к предметным олимпиадам по различным направлениям. Популярность и массовость олимпиадного движения обусловлены как поддержкой государства в виде академических и финансовых бонусов, так и осмыслением роли подготовки к олимпиаде как драйвера творческого развития личности. На интернациональном уровне проводятся международные олимпиады, большая часть которых посвящена конкурсной деятельности по точным и естественнонаучным предметам. Отечественное олимпиадное движение характеризуется беспрецедентной поддержкой государства и обширностью дисциплин, в том числе гуманитарного цикла. Отметим, что помимо всероссийской олимпиады школьников, которая реализуется под прямым патронажем Министерства просвещения, существуют на легальной основе и вузовские творческие конкурсы и олимпиады, которые направлены на взаимодействие вуза и школы [9]. Университеты вправе создавать собственные проекты олимпиадной направленности, проводить их на различных межрегиональных площадках, и награждать дипломантов как ценными подарками, так и академическими льготами при поступлении [8]. Уточним, что в нашем исследовании идет речь исключительно о школьных олимпиадах, то есть о тех интеллектуальных состязаниях, которые проводятся для школьников старших классов и являются связующим звеном между школьным и вузовским образованием. Как правило, после нескольких успешных лет существования олимпиады организаторы заявляют о своем проекте в Российский совет олимпиад школьников - организацию, которая под патронажем Министерства науки и высшего образования РФ проводит экспертизу на предмет включения в Перечень олимпиад и их уровней [10]. Включение в перечень означает возможность предоставлять льготы школьникам при поступлении за счет государственного бюджета. Основным критерием признания проекта является наличие творческих заданий, так как цель олимпиадного движения - именно развитие творческих способностей участников. Таким образом, в современном образовании существует большое количество конкурсов и олимпиад, которые проводятся университетами для отбора абитуриентов, чья предметная подготовка и творческое развитие личности позволяют успешно интегрироваться в университетское академическое пространство. Современные ученые заявляют о снижении качества образования в Российской Федерации, что объясняется влиянием как повсеместной цифровизации, так и стандартизированной тестовой государственной системы аттестации школьников [6], однако, олимпиады призваны закрыть лакуны в развитии творческих компетенций обучающихся.

В фокусе нашего внимания находятся олимпиады по иностранным языкам, которые преподаются в российской школе. Всероссийская олимпиада школьников включает в себя испытания по английскому, немецкому, испанскому, итальянскому, французскому, китайскому языкам. “Перечневые” олимпиады могут быть посвящены более редким языкам, таким как арабский, корейский, японский [12]. Отметим, что сообщество олимпиадных разработчиков является достаточно разобщенным, все олимпиады создаются и функционируют независимо друг от друга. Безусловно, наличие альтернативных проектов может говорить о мощном и разностороннем развитии системы предметных олимпиад, однако есть и другая сторона медали - школьные учителя и сами участники не всегда могут разобраться, как и к чему именно готовиться в рамках подготовки к олимпиаде. Единственным источником информации часто выступает официальная страница проекта в сети Интернет с опубликованными заданиями прошлых лет, которые, впрочем, необязательно указывают на формат будущих комплектов контрольно-измерительных материалов. Таким образом, *цель* нашего исследования - разработать методические рекомендации к отбору содержания заданий школьных олимпиад по иностранным языкам на основе культурологического подхода, которые могут использоваться различными университетами для создания собственных олимпиад. Отметим, что наибольший фокус внимания направлен на европейские языки, что является ограничением нашего исследования. Тем не менее, большая часть изложенного справедливо для всех языков в контексте олимпиадного движения.

Методология

В рамках исследования в качестве опоры были выбраны системный, деятельностный, аксиологический и культурологический подходы в комплексе. Мы опираемся на разработанную нами педагогическую концепцию реализации школьных предметных олимпиад на основе культурологического подхода [4], в рамках которой мы подчеркиваем витальную роль творчества в содержании олимпиадных заданий, равно как и научно-исследовательскую направленность деятельности обучающихся в процессе подготовки к школьным предметным олимпиадам. Нами использовались теоретические методы - изучение научной литературы по теме, анализ, категоризация, обобщение. Среди эмпирических методов - обращение к собственному опыту преподавания английского языка группам олимпиадников в Центре педагогического мастерства в городе Москва, а также в МГИМО в рамках работы со школьниками в парадигме довузовской подготовки (наблюдение, беседа, диагностика).

Обзор литературы

Тематика олимпиадного движения является хорошо изученной областью. Ряд исследователей пишут о взаимосвязи университета и школы в рамках проведения профориентационной работы и пропаганды научно-технического творчества [5; 14]. Некоторые работы посвящены воспитательному потенциалу олимпиадного движения [3; 11]. Появились работы, направленные на изучение диссертационных исследований на тему реализации школьных и вузовских олимпиад [13]. Многие ученые обращались к методическим вопросам

подготовки к предметным олимпиадам, в частности, по иностранным языкам [1]. Некоторые работы посвящены типологии заданий отдельных предметов [2; 7]. Описан национальный опыт различных стран, вместе с анализом участия в международных олимпиадах [16]. Отдельные исследования посвящены развитию творческих способностей школьников [15; 17].

Однако, проблема унификации подходов различных методических комиссий по разным предметам мало изучена. Наше исследование призвано уточнить некоторые точки соприкосновения дидактических и методических подходов разработчиков олимпиад по европейским языкам, разработать единые рекомендации к отбору содержания.

Результаты

Анализ нормативной документации и методических рекомендаций различных олимпиад показал отсутствие корреляции между уровнем сложности и форматами заданий как в рамках одного языка, так и при сравнении олимпиадных заданий по различным языкам. Подобная ситуация приводит к хаосу при подготовке школьников к олимпиадам, так как фантазия разработчиков комплектов тестирования не имеет каких-либо очерченных образовательным стандартом границ. Так, уровень заключительного этапа по французскому языку - В2, по английскому - С1. В одних олимпиадах в качестве письменного задания используется жанр *эссе*, в других - *рассказ*. Устный тур проводится в некоторых муниципалитетах, в других же отсутствует подобная практика. Подобный список можно продолжать до бесконечности, находя различия в подходах авторов заданий. В данных условиях подготовка к каждой отдельной взятой олимпиаде требует исследовательской деятельности учителя для погружения в ее специфику, что создает искусственные препоны для успешного участия школьников. Зачастую единственными проводниками знаний оказываются или разработчики заданий, или бывшие участники конкурсов. Первые не должны по морально-этическим соображениям работать со школьниками, вторые не имеют должного опыта и педагогического образования для реализации образовательных программ такого уровня сложности и значимости. Участники, имеющие возможность заниматься на программах дополнительного образования, направленных на изучение особенностей конкретной олимпиады в стенах этого же вуза, получают несправедливое преимущество. Олимпиадное движение - массовый проект, поэтому унификация в подготовке школьников нужна и важна для запуска подобных программ в общеобразовательной государственной школе, что невозможно без использования единых принципов создания олимпиадных комплектов. Отметим, что в нашем исследовании мы рассматриваем всероссийскую олимпиаду школьников и вузовские олимпиады как единое целое, так как данные академические испытания сосуществуют параллельно и предлагают схожие академические бонусы в виде льготного поступления. Закрытость системы от аудита педагогической общественности приводит к коммерциализации олимпиадного движения, снижает доверие к оценочным процедурам, приводит к репутационным потерям бренда олимпиады.

Дискуссии и обсуждения

Мы предлагаем следующие рекомендации к отбору содержания и конструированию заданий, а также разработке критериального аппарата:

1. Установить единые уровни владения языком по европейской шкале для отборочных (B2-C1) и заключительного этапов (C2).

2. Использовать единые жанры письменной речи. Целесообразно выделить определенное количество жанров (например, *эссе, отчет, рассказ, статья, обзор*); закрепить количество слов для каждого этапа, уточнить, какие жанры могут использоваться в зависимости от этапа олимпиады.

3. Внедрять конкурсы устной речи в отборочные и заключительные этапы, проверять навыки монолога и диалога. Установить лимит времени высказывания.

4. Разработать единые критерии проверки продуктивных навыков для каждого этапа и языка, при этом решение коммуникативной задачи не должно превышать $\frac{1}{3}$ от общего количества баллов. Запретить практику обнуления работы по субъективным критериям, избегать двусмысленных формулировок в заданиях.

5. Использовать единые форматы тестов для проверки понимания письменной и устной речи (конкурсы «Чтение» и «Аудирование»), а также лексико-грамматического теста. Определить целесообразное количество форматов (не более 10) для каждого конкурса, варьировать их по мере необходимости.

6. Разработать кодификатор тем заданий, тестирующих социокультурную компетентность. Определить удельный вес таких заданий в общем зачете - не более 10% от максимального количества баллов.

7. Уточнить виды творческих заданий, которые могут использоваться в конкурсах - языковые загадки и головоломки (кроссворды, анаграммы и т.п.), модификация заданий (изменение условий «привычных» упражнений), интеграция заданий и конкурсов. Повышать долю творческих заданий на заключительном этапе - не более 30% от максимального количества баллов. Уточним, что под творческими заданиями в данном контексте мы понимаем задачи, решение которых требует критического и креативного мышления, нестандартного подхода, языкового чутья.

8. Использовать задания на перевод, что позволит как улучшить знания родного языка и навыки перевода текста, так и лишить неоправданного преимущества билингвов или носителей языка, которые обучаются в российской школе и не владеют в полной мере русским языком, не интегрированы полностью в российское общество.

9. Внедрять лингвистические задания, требующие знаний структуры языка, логику его использования и развития в историческом контексте.

10. Учитывать воспитательный потенциал языковых олимпиад, использовать тексты о достижениях отечественной культуры и науки, связывать содержание заданий с научно-исследовательской деятельностью.

Выводы

Безусловно, разработка единого подхода требует координации усилий различных предметно-методических комиссий, однако олимпиадное движение только выиграет от создания единых концептуальных основ содержания олимпиадных заданий. Отметим, что в рамках конструирования ЕГЭ по иностранным языкам существует практика применения единых требований к разработчикам, соответственно, подобная инициатива в олимпиадном движении является вызовом времени. Мы понимаем, что в рамках создания олимпиад количество вводных данных несоизмеримо больше, однако сообщество разработчиков и преподавателей должно иметь единые «правила игры». Напомним, что олимпиадное движение является мощным социальным лифтом, так как дипломанты могут поступать в лучшие университеты страны без учета результатов государственной итоговой аттестации; соответственно, логично ожидать от подобных проектов прозрачности, преемственности и логичности. Унификация подходов к созданию олимпиадных комплектов позволит задуматься о разработке олимпиадного учебника, внедрение которого в массовой школе давно стоит на повестке дня.

Список литературы

1. *Абрамова И. Е., Ананьина А. В.* Повышение мотивации к изучению английского языка через систему олимпиад по переводу // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–1. С. 12–15.
2. *Андрюшкова О. В., Зарипов А. А.* О типологии олимпиадных задач // Химия в школе. 2023. № 5. С. 57–63.
3. *Горобец А. В., Пустыльник Ю. Ю.* Научно-методическое и организационное обеспечение всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту // Педагогика. 2022. Т. 86. № 7. С. 45–52.
4. *Гулов А. П.* Культурологические основы концепции реализации школьных предметных олимпиад // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №4 (177). С. 69–81.
5. *Лысиченкова С. А., Хохлачева И. В.* Диагностика метапредметных и личностных результатов старшеклассников в конкурсной деятельности // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1–1. С. 215–221. DOI 10.34670/AR.2022.42.62.097.
6. *Нелюбин Н. И.* Кризис текстовой деятельности в оцифрованном образовании // Ценности и смыслы. 2023. № 2 (84). С.88–100.
7. О развитии Всероссийской олимпиады школьников по технологии с 2022/23 учебного года и введении профилей «Робототехника» и «Информационная безопасность» / А. Н. Хаулин, Е. А. Смирнова, О. В. Будникова [и др.] // Школа и производство. 2023. № 1. С. 19–26. DOI 10.47639/0037-4024_2023_1_19.
8. Олимпиада «Высшая проба». Обществознание. 9 класс. Задания второго тура // История и обществознание для школьников. 2023. № 2. С. 18–31.
9. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22.06.2022 № 566 «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207220037>. Официальный интернет-портал правовой информации (дата обращения: 20.05.2023).
10. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30.08.2022 № 828 «Об утверждении перечня олимпиад школьников и их уровней на 2022/23 учебный год». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209300006>.

Официальный интернет-портал правовой информации (дата обращения: 20.05.2023).

11. *Таранец И. П., Попова Л. В., Пикуленко М. М.* Что знают школьники об охране природы: анализ ответов учащихся на задания Всероссийской олимпиады школьников по экологии // Биология в школе. 2023. № 1. С. 50–55. DOI 10.47639/0320-9660_2023_1_50.

12. *Тарева Е. Г., Федянина В. А., Мизгулина М. Н.* Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады // Язык и культура. 2023. № 61. С. 306–323. DOI 10.17223/19996195/61/17.

13. *Тищенко А. А.* Анализ содержания диссертационных исследований по вопросам развития школьного олимпиадного движения в конце XX — начале XXI века (на примере дисциплин естественнонаучного цикла) // Наука и школа. 2023. № 2. С. 122–129. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-2-122-129.

14. *Anderhag P., Wickman P. O., Bergqvist K., Jakobson B., Hamza K. M., Säljö R.* Why do secondary school students lose their interest in science? Or does it never emerge? A possible and overlooked explanation // Science Education. 2016. № 100 (5). P. 791–813.

15. *Birdi K., Leach D., Magadley W.* Evaluating the impact of TRIZ creativity training: An organizational field study // R&D Management. 2012. № 42. P. 315–326.

16. *Özbek G., Cho S.* Project productions with real-life problems in the STEM domain of gifted youths according to their program evaluations // Gifted Education International. 2023. 0(0). DOI: <https://doi.org/10.1177/02614294231166770>

17. *Sternberg R. J., Rodríguez-Fernández M. I.* Humanitarian giftedness // Gifted Education International. 2023. 0(0). DOI: <https://doi.org/10.1177/02614294231167749>.

УДК 37.013

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ПОДРОСТКОВ

Елизавета Феликсовна Добровольская,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»;
учитель,
ГБОУ Школа № 825 им. В. А. Караковского,
г. Москва, Россия
E-mail: dobrowskaya.liza@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются условия, при которых социальный опыт подростков становится для них полезным. Описывается организация деятельности с подростками, при участии в которой они получают социальный опыт, значимый для них. Рассмотрены варианты участия подростков в коллективном творческом деле таким образом, чтобы в результате они получили опыт общественно-значимого действия. Предложен вариант организации коллективного дела, при участии в котором подростки учатся нести ответственность за свое дело и получают опыт самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: социальный опыт, коллективное творческое дело, воспитание, деятельность, организация деятельности, значимый взрослый, коллектив

В первую очередь, обратимся к определению социального опыта. В словаре социальной педагогики дают следующее определение понятию «Социальный опыт». Это опыт, который человек получает через взаимодействие с социумом на протяжении всей своей жизни [3]. Подростки получают социальный опыт каждый день в школе и за ее пределами. Они общаются со сверстниками, коммуницируют с учителями, родителями и старшими товарищами. В этой статье мы опишем, как опыт, который подростки получают в школе, может стать для них полезным. Для нас важно, при каких условиях у подростков формируется не просто социальный опыт, а социальный опыт, который может быть полезен для ребят. Школьный социальный опыт может быть как положительным, так и отрицательным. Необходимо отметить, что и влияние опыта также может быть разным. Мы сделаем акцент на том, при каких условиях у подростков формируется социальный опыт, который положительно влияет на развитие ребят, даже если сам опыт отрицательный.

В первую очередь, для формирования положительного социального опыта ребята должны быть вовлечены в образовательный процесс, то есть быть его полноценными участниками, а не наблюдателями. Обратимся к такой форме воспитания, как КТД – коллективное творческое дело. Деятельностный подход предполагает вовлечение ученика как активного субъекта познания в

образовательный процесс. А Я. А. Коменский еще в эпоху просвещения говорил о необходимости и ценности «опыт-ориентированного» обучения. То есть при деятельностном подходе ребенок получает определенный социальный опыт, который впоследствии может стать значимым для него.

Возникает вопрос: как вовлечь ученика в деятельность так, чтобы был необходимый нам результат, то есть, чтобы ученик получил значимый для него социальный опыт? П. В. Степанов пишет: «Вовлечь в деятельность – это значит создать такие условия, чтобы у ребенка появилась внутренняя мотивация к участию в этой деятельности, чтобы она направлялась не внешними стимулами, а внутренним побуждением, имеющим для ребенка личностный смысл» [4, с. 38]. То есть важным фактором вовлечения ребенка в деятельность является его собственная личная заинтересованность в этой деятельности. Зачастую бывает так, что ребенок не всегда может сформулировать, что именно ему интересно. Более того, иногда дети даже не понимают, чем заниматься им интересно, а чем нет. При этом каждому ребенку важно быть принятым, понятым и значимым. И часто подростки стремятся заниматься той деятельностью, в ходе реализации которой чувствуют себя значимыми. Итак, первое условие, при котором у подростка формируется значимый для него социальный опыт – это интересная деятельность. Второе условие – благоприятная атмосфера и группа, в которой подросток чувствует себя принятым и значимым.

Кроме того, важно, чтобы в процессе занятия деятельностью подросток чувствовал и понимал свою ответственность за общее дело и за ту часть, которой он занимается. Ответственность перед коллективом, перед взрослым и, конечно, перед самим собой. Таким образом, в подростковом возрасте развиваются положительные качества, и он получает полезный социальный опыт. Подросток учится проявлять заботу по отношению к людям, с которыми он делает общее дело. А. С. Макаренко говорил, что воспитывающий труд – это «труд-забота», то есть «ответственное попечение юного человека о мире, о других людях, о самом себе» [1, с. 94]. Возникает ситуация, в которой подросток чувствует себя значимым в коллективе, при этом понимает, что он значим, потому что делает вклад в общее дело. Он нужен, потому что без него работа будет сделана не так качественно. Или, возможно, вообще не будет сделана. И здесь мы говорим о воспитательной функции самого коллектива. Таким образом, третье условие, при котором подросток получает социально-значимый опыт – это организация деятельности, за которую подросток несет ответственность. Д. В. Григорьев утверждает, что детско-взрослое образовательное производство – «это общность детей и взрослых, в которой дети занимают ведущие управленческие и исполнительские позиции, что позволяет им непосредственно участвовать в организации образцового труда и деятельности, а также в их описании, проектировании и перепроектировании» [1, с. 95]. Выполняя порученные задачи в коллективе, подросток получает опыт самостоятельного общественного действия. Такой социальный опыт очень полезен подростку в будущей жизни, ведь он показывает, каково это быть самостоятельным, трудиться в коллективе, нести ответственность за себя и коллектив.

Часто бывает так, что для подростка мнение сверстников и ребят старшего или младшего возраста в его группе даже более значимо, чем мнение взрослого. Однако для того, чтобы опыт, полученный подростком при общении со взрослым, был полезным, важно, чтобы взрослый являлся значимой фигурой для ребенка. Кроме того, ценно, когда взрослый является важной частью общего коллектива. «Современная задача воспитания – выйти в такие ситуации совместного бытия (со-бытия), где возникают живые эмоционально-психологические связи и отношения между педагогами и воспитанниками, происходит их активное взаимодействие, созвучное их внутренним смыслам, проявляются общие ценности», - И. Ю. Шустова [5, с. 9]. Еще одним важным условием формирования у подростков социального опыта являются особые отношения между подростком и взрослым, отношения, построенные на доверии. Очень ценно, когда взрослый становится для подростка старшим товарищем и наставником, который способен заинтересовать его и передать общечеловеческие ценности. Особое значение имеет, каким способом могут быть переданы нормы морали и такие человеческие ценности как доброта, честь, справедливость, взаимопомощь, забота о ближнем. К сожалению, так часто бывает, что взрослые считают достаточным в целях воспитания – читать лекции своим воспитанникам и, более того, насаждать то, что им кажется верным и важным в социуме. Однако более действенным нам кажется все-таки показывать своим примером, взаимодействуя с ребятами и принимая непосредственное участие в общей деятельности. Здесь мы говорим об условии создания и развития коллектива, в котором подросток получает опыт общения с людьми разного возраста. «Возникает ситуация равенства, где ребенок и взрослый равны друг другу в своей человеческой сущности как представители человеческого общества» [5, с. 19].

Ярким примером общего дела, в ходе реализации которого есть возможность создать все перечисленные нами условия, является туристический поход. Именно в походе ребенок и взрослый чувствуют равенство в человеческой сущности. Для руководителя детского коллектива важно организовать поход таким образом, чтобы дети приняли прямое участие во всех этапах подготовки к походу. Ценно, когда участники похода чувствуют себя значимыми в коллективе. Более того, важно, когда подростки несут ответственность за свою часть в организации общего дела – туристического похода. Кроме того, только заинтересованный взрослый может организовать поход с подростками, то есть взрослый замотивирован заниматься развитием его воспитанников и готов передавать им свой интерес. В этом случае педагог становится интересным подросткам, а значит может стать для них значимым взрослым.

Итак, при подготовке туристического похода в первую очередь проводится обсуждение маршрута, распределение обязанностей и утверждение принятых решений. Каждый участник должен взять на себя задачу, которую будет выполнять. Дети видят, что педагог доверяет им и разделяет с ними ответственность за общее дело. Таким образом, каждый ребенок чувствует, что он значим в коллективе, понимает, что без него дело получилось бы

совершенно другим. Кроме того, дети видят, что взрослый верит в своих воспитанников и дает им возможность попробовать новую и интересную им деятельность. Таким образом, между учителем и учениками формируются доверительные отношения, построенные на общечеловеческих ценностях. Взрослый не навязывает детям свое мнение, но смело делится им. Взрослый – такой же участник похода, он может быть с чем-то согласен, а с чем-то нет. Важно, чтобы дети понимали это. Соответственно в условиях создания доверительных отношений подростки получают опыт построения таких отношений. А когда они принимают участие в планировании и подготовке самого похода, то получают понимание, как построены этапы подготовки. Подростки получают опыт организации похода или туристического выезда группой. Конечно, степень участия детей в организации во многом зависит от их возраста. Подростки младшего школьного возраста (5–6 класс) еще не могут в полной мере принять участие в организации, но готовы помогать и брать на себя то, что им по силам. Ребята постарше (7–9 класс) уже готовы взять на себя больше ответственности, а ученики 10-11 класса могут взять на себя полностью организацию, при этом находясь в тесной связи со взрослым, который готов помогать и подсказывать.

Также в условиях совместной организации похода или другого КТД ребята видят, как можно общаться со своими ровесниками, людьми старшего возраста и младшего. То есть подростки получают опыт коммуникации с людьми. Часто бывает так, что в школе ребята видят авторитарный стиль общения учителей с учениками: учитель всегда прав, криком можно остановить неприемлемое поведение, правильно только так, как сказал взрослый. Интервьюирование ребят показывает, что многие не понимают, почему они должны делать так, а не иначе. Но при этом им важно, когда с ними разговаривают, объясняют и спрашивают их мнение. Мы можем сделать вывод, что демократический стиль взаимодействия учителя с учеником является одним из условий, при котором подросток получает значимый социальный опыт. Хотя часто бывает так, что подросток видит особенности авторитарного стиля отношений и в будущем сам не является его приверженцем. В условиях подготовки и реализации коллективного дела в детско-взрослой общности подростки получают опыт выстраивания отношений с другими людьми. Они видят, что можно договариваться, обсуждать, делиться, быть честными и искренними.

Опишем, какие социальные роли подростки могут взять на себя в походе:

1. Штурманы (отвечают за маршрут)

Этап подготовки: обсудить и составить маршрут, изучить карты, быть готовым к походу.

Во время похода: быть готовым вести за собой коллектив по карте.

2. Повара (отвечают за еду)

Этап подготовки: обсудить меню, рассчитать количество и время приготовления, распределить продукты в соответствии с приемами пищи.

Во время похода: быть готовым помогать с приготовлением пищи и организации приемов пищи.

3. Спортсмены отряда (отвечают за зарядку)

Этап подготовки: подготовить упражнения и музыку, договориться о том, как будут проводить вместе зарядку.

Во время похода: провести зарядку.

4. Медики похода (отвечают за аптечку)

Этап подготовки: обсуждение содержания аптечки и поведения в экстренных случаях.

Во время похода: помогать при необходимости оказать первую помощь.

5. Командиры отряда (отвечают за организацию коллектива, принимают решения в экстренных ситуациях)

Этап подготовки: изучить маршрут, знать количество человек, изучить особенности группы, знать план на каждый день.

Во время похода: быть готовым организовать коллектив, помогать штурману, принимать решения в экстренных ситуациях, помогать руководителю группы.

При распределении ролей важно учесть два фактора. В первую очередь, ценно, чтобы каждый участник похода был заинтересован в той деятельности, какой он будет заниматься. Второй фактор: принятие коллективом. То есть важно, чтобы команда принимала социальную роль каждого участника похода. Ребята получают социальный опыт той деятельности, которую выполняют во время похода. Взрослый должен быть готов к тому, что ребенок может не полностью справиться со своей ролью или полностью с ней не справиться. В этом случае важно понимать причины, почему у ребенка что-то не получилось.

Руководитель группы должен уметь разговаривать с каждым участником похода, знать индивидуальный подход к каждому и не ругать, если что-то не получилось. Возможно, ребенок действительно не смог, потому что не знал, побоялся или слишком сильно волновался и сбился. В этом случае скорее всего он сам будет переживать за свой проступок, и это будет самым большим для него наказанием. А, возможно, подросток просто забыл или не придавал должного значения. В этом случае наказание должно исходить от всего коллектива. Это важно, потому что подросток берет ответственность перед всеми, поэтому отвечать он должен тоже перед всем коллективом. Педагогу необходимо понимать причины проступка, чтобы наказание было действенным. Исследования Д. В. Григорьева показывают, что «важным технологическим условием выступает создание специальных социальных сред, где предусмотрена возможность самостоятельных «проб», действий с реальным эффектом, что, в частности, имеет значение и для повышения уровня ответственности детей. Основной образовательный результат возникает за счет педагогического сопровождения индивидуального социального действия и рефлексии ребенка» [2, с. 178]. Так, одно из важных условий, при которых социальный опыт становится полезным – это организация самостоятельной деятельности подростков и передача каждому ответственности за свою часть в этом деле.

В заключение подведем итог и назовем те условия, при которых у подростков формируется полезный для них социальный опыт:

- организация интересной подростку и взрослому деятельности;

- создание благоприятной атмосферы в коллективе;
- наличие значимого и интересного для подростка взрослого;
- предоставление подростку возможности самостоятельно осуществлять общественное действие;
- передача подростку ответственности за его часть в общем деле.

Список литературы

1. *Григорьев Д. В.* Гуманитарно-производственная модель воспитания учащихся // Перспективные модели воспитания школьников и студентов. Сборник статей под редакцией Н. Л. Селивановой. М., 2015. С. 89–100.
2. *Григорьев Д. В.* Социализация и воспитание учащихся в территориальном образовательном комплексе: условия моделирования // Перспективные модели воспитания школьников и студентов. Сборник статей под редакцией Н. Л. Селивановой. М.: 2015. С. 176-178.
3. *Мардахаев Л. В.* Словарь по социальной педагогике. М.: РГСУ, 2002. С. 284–285.
4. *Степанов П. В.* Курсы внеурочной деятельности // Воспитание в современной школе: от программы к действиям. М.: 2020. С. 37–45.
5. *Шустова И. Ю.* Воспитание в детско-взрослой общности. М.: Педагогическое общество России, 2018. 172 с.

УДК 37.02

ВКЛЮЧЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Оксана Игоревна Долгая,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории
сравнительного образования и истории педагогики,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: o-dolgaya@yandex.ru

Аннотация. В статье приведены некоторые формы реализации междисциплинарного содержания общего образования, которые используются в учебном процессе в школах за рубежом (интегрированные предметы, сквозные междисциплинарные темы, STEM-предметы, междисциплинарные задания и темы); примеры междисциплинарных проектов, заданий. Показана роль междисциплинарного содержания общего образования в формировании у обучающихся навыков XXI века. Охарактеризовано профессиональное развитие учителя в ситуации формирования и реализации междисциплинарного содержания общего образования.

Ключевые слова: междисциплинарное содержание образования, общее образование за рубежом, интегрированные предметы, STEM-программы, сквозные междисциплинарные темы, междисциплинарные задания

Финансирование: исследование выполняется в 2023 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № № 073–00008-23-03 по теме «Научно-методологический и экспертный анализ междисциплинарного содержания общего среднего образования за рубежом».

В последние годы за рубежом большое внимание уделяется междисциплинарному содержанию общего образования, что связано с преобладающим пониманием сложности современных проблем и необходимостью их решения на основе междисциплинарного подхода во всех сферах жизни и деятельности. Сегодня *выпускник школы должен представлять себе картину мира во всем ее многообразии и полноте, быть способным анализировать происходящие процессы и явления комплексно, видеть взаимосвязи и взаимообусловленность.* Традиционное предметное обучение, предоставляя фактологические знания, по мнению зарубежных исследователей, не может сформировать у обучающихся в достаточной мере критическое мышление и способность критически оценивать и решать аутентичные проблемы и ситуации. В то же время при реализации междисциплинарного содержания общего образования при исследовании сложных проблем происходит интеграция знаний из разных предметов, и проблемы

рассматриваются с разных точек зрения, что способствует принятию более взвешенного и правильного решения [5]. Кроме того, решение многих проблем требует от обучающихся совместной работы в команде, в процессе которого у них **формируются необходимые навыки XXI века** (коммуникативность, командное взаимодействие, формирование лидерских качеств, умение отстаивать собственную позицию и др.).

За рубежом к наиболее распространенным формам реализации междисциплинарного содержания общего образования можно отнести интегрированные предметы, *объединяющие разные области предметных знаний*. Уже начиная с первых классов школьного обучения практически во всех странах преподается предмет, в котором интегрированы: естественно-научные знания - «Наука» (Гонконг, Канада, Франция и др.), «Мир вокруг нас» (Северная Ирландия); знания из естественно-научных и гуманитарных предметов - «Знание природной, социальной и культурной среды» (Испания), «Изучение окружающей среды» (Португалия, Румыния); знания о природе и начальные технологические знания: «Естественные науки и техника» (Словения), «Природа и технология» (Дания, Голландия) и др. [1]. А в Гонконге и Сингапуре уже в начальных классах есть предмет «Социальные исследования», интегрирующий знания из истории, культуры, гражданского воспитания [7]. Несмотря на то, что в *основной школе* преимущество за предметным обучением, в учебный план многих стран включены интегрированные предметы «Социальные исследования» (объединяет знания по истории и обществознанию; включен в учебный план в Германии, Дании, Норвегии, Швеции, Эстонии и др.), «Наука» (интегрирует естественно-научные знания, формирует ценностное отношение к науке и научным исследованиям; включен в учебный план в Австралии, Канаде и др.), «Санитарное просвещение» (интегрирует знания по анатомии, медицине, психологии, экологии; формирует навыки оказания первой медицинской помощи и знакомит с правилами безопасного поведения в нестандартных ситуациях, связанных с опасностью для жизни; включен в учебный план в Австралии, Польше, Финляндии и др.); в *старшей школе* некоторых стран преподаются, в частности, интегрированные предметы, связанные с бизнесом и предпринимательством (Канада, Литве, Польше и др.), которые помимо знаний из области экономики, политологии, финансов, включают этическую проблематику, вопросы экологии и т.д.

Важной формой реализации междисциплинарного содержания образования являются *STEM-учебные программы* (интегрируют знания по естественно-научным предметам, математике, инженерии и технологии), которые в некоторых странах могут быть обязательными в рамках учебного плана (в некоторых школах США, Канады, Новой Зеландии), а могут дополнять или расширять основные учебные программы (Австралия, Гонконг, Сингапур, Япония и др.). Использование STEM-программ во внеурочной деятельности стало активно применяться в последнее время во многих европейских странах, где организуются центры STEM-обучения (Бельгия, Испания, Норвегия, Нидерланды, Финляндия, Эстония и др.).

Помимо интегрированных и STEM-учебных предметов междисциплинарное содержание общего образования за рубежом реализуется в виде *сквозных междисциплинарных тем*, представленных на всех ступенях школьного образования. Их содержание интегрируется в разные учебные предметы, но также они могут осуществляться как междисциплинарные проекты (например, сквозная тема «Медиаобразование» может реализовываться через участие школьников в создании и продвижении школьных средств массовой информации – журнал, газета, радио) или быть самостоятельным предметом. Такие темы, как правило, касаются актуальной проблематики: межкультурное образование, экологическое образование, медиаобразование, цифровые технологии, демократические права человека, профессиональное образование и др. Для стран Европы, где сквозные междисциплинарные темы законодательно введены в ряде стран (Австрия, Германия, Литва, Чехия, Норвегия, Эстония и др.), важной темой является «Формирование мышления в глобальном и европейском контексте». Согласно последней программе образования в Китайской Народной Республике также вводятся сквозные темы, например, очень актуальная для этой страны тема «Экологическое образование».

Междисциплинарное содержание образования может осуществляться в форме проектов, получивших широкое распространение в школьной практике за рубежом. Проектно-ориентированные программы (проекты) могут быть различными по длительности, индивидуальными и групповыми, выполняться в урочное и внеурочное время, быть домашним заданием. *Обучение на основе междисциплинарного проекта включает следующее:* 1. *Разработка плана проекта.* Учитель разрабатывает проект с учетом содержания обучения, объединяющего знания из разных предметов или предметных областей), возраст и возможности обучающихся, а также планирует реализацию проекта от введения до завершения, обеспечивая при этом право обучающихся его корректировать; 2. *Проект осуществляется в соответствие с учебной программой.* Учитель (учителя-предметники, привлекаемые к созданию проекта) используют требования учебной программы для планирования проекта и следят за тем, чтобы использовать ключевые знания и способы деятельности из предметов или предметных областей, на основе которых разрабатывается проект; 3. *Акцент на взаимодействие и сотрудничество обучающихся.* Учитель поощряет самостоятельность обучающихся, дискуссии, командный дух и внимание к качественному выполнению проекта. 4. *Управление деятельностью обучающихся.* Учитель организывает деятельность обучающихся по решению задач, устанавливает график и сроки выполнения проекта, помогает искать и использовать ресурсы, создавать продукты и делать их общедоступными; 5. *Прогрессия обучающихся,* способствование их развитию и достижению результатов. Учитель использует различные учебные стратегии (подходы, способы и средства), чтобы поддержать всех обучающихся в достижении целей проекта; 6. *Оценка* процесса обучения обучающихся. Учитель использует разные виды оценивания (формирующее и суммирующее) знаний и навыков, степень достигнутого

результата, а также включает самооценку и взаимную оценку обучающихся в командной и индивидуальной деятельности; 7. *Отслеживание* моментов, когда обучающимся нужна помощь учителя в формировании некоторых навыков, изменении подхода к организации деятельности; определяет, когда необходимо поощрить обучающихся и порадоваться вместе с ними полученным результатам [2].

В качестве примера приведем *междисциплинарный проект «Пастеризация воды при помощи солнечной энергии»* для 9-12 классов. Этот проект требует, чтобы обучающиеся изучили несколько концепций проектирования и создания приборов, которые могут помочь снизить риск заболевания из-за загрязнения воды. Благодаря этому исследованию обучающиеся изучают биологию микроорганизмов, физику тепла и энергии, а также проблемы и социальные последствия доступа к чистой воде.

Помимо проведения исследований с использованием онлайн-источников, обучающиеся должны собирать экспериментальные данные, которые они получают при нагревании воды с использованием солнечной энергии разными способами, стремясь определить наилучший способ повышения температуры воды до уровня, достаточного для уничтожения распространенных микроорганизмов. Обычные материалы, такие как картон, клейкая лента и алюминиевая фольга, могут быть использованы для создания простых солнечных нагревателей для пастеризации воды. Благодаря своим исследованиям и анализу данных обучающиеся могут также определить другие материалы для тестирования, чтобы создать лучший пастеризатор.

Возможности расширения для этого проекта включают дополнительные исследования воздействия загрязнения воды и другие методы, которые могут потребоваться для производства чистой питьевой воды. Школьники также могут изучить существующие коммерческие системы очистки воды, чтобы сформулировать рекомендации для улучшения этих систем на основе различных критериев (цена, эффективность, требования к мощности и т. д.) [6].

За рубежом, в частности в Канаде, Австралии, США и других странах, учителям предлагается использовать на своих уроках различные задания, основанные на реальных междисциплинарных проблемах. Учитель может воспроизвести новостной ролик, в котором обсуждается местная, национальная или международная проблема. Затем задать обучающимся соответствующий вопрос для самостоятельного или группового решения. Например, клип может быть о закрытии местного продуктового магазина. Используя навыки и знания из разных предметов (география, экология и др.), можно попросить обучающихся определить для него подходящее новое место. При этом возможна общая дискуссия для выработки совместного решения [4].

На уроках учителя могут давать обучающимся междисциплинарные задания. Пример, «Изучение Пизанской башни». Чтобы выполнить это задание, обучающимся потребуется привлечь свои знания по географии, истории, физике, математике и др. Школьники должны изучить, где находится этот памятник, каково его культурное значение для Пизы и Тосканы, узнать о структуре башни, ее физическом состоянии, определить, может ли она упасть и

когда. Можно в это задание включить разработку маршрута поездки в Пизу для ознакомления с башней и расчет бюджета. Такое задание предлагается школьникам, начиная с 6-го класса, и выполнять его они могут на 1–3 уроках [4].

Учитель может на своем уроке предложить обучающимся изучить некую тему, используя междисциплинарный подход. В помощь учителям предлагаются руководства по формированию междисциплинарных тем. Чтобы подготовить междисциплинарную тему учитель должен: 1. Выбрать несколько конкретных целей обучения, которые должны соответствовать ряду подтем (тема состоит из нескольких подтем), которые он хочет осветить; 2. Необходимо установить согласованность между этими подтемами. Учитель может привлечь других учителей-предметников, чтобы установить межпредметные связи совместно; 3. Определить центральную тему (проблему, вопрос). Все подтемы должны вращаться вокруг этого центра; 4. Определить способы достижения результатов по изучению центральной темы; 5. Разработать отдельные уроки, задания и критерии оценки, чтобы создать междисциплинарный модуль [3].

Центральной темой может стать изучение «Цивилизации ацтеков». Для исследования обучающимися этой темы привлекаются знания из социальных наук (истории, обществознания) для изучения другой культуры; они исследуют социальные структуры ацтеков, прослеживают связи между историей ацтеков и современной жизнью мексиканского общества. Привлекая математические знания, обучающиеся изображают древние руины, вычисляют углы к вершинам пирамид ацтеков. С точки зрения иностранного языка они учат испанские слова, обозначающие понятия «ацтеки», «цивилизация», «жертвоприношение» и т.д. С точки зрения граждановедения обучающиеся обсуждают причины падения империи ацтеков, проводят параллели с современным миром [3].

Изучение междисциплинарных учебных тем (проблем, вопросов) формирует у обучающихся исследовательские навыки, критическое мышление, навыки решения проблем и работы в команде.

В то же время в процессе работы над разработкой междисциплинарной темы (проблемы) происходит профессиональное развитие учителя:

- Учитель самостоятельно или совместно с другими учителями разрабатывает учебный план, в котором в качестве организационных принципов используются тематические блоки (подтемы).

- Учитель самостоятельно или совместно с другими учителями определяет схожие темы, понятия или навыки из двух или более предметных областей, которые будут необходимы для раскрытия центральной темы; определяет основные вопросы, чтобы направлять изучение предметов. Содержание каждой учебной подтемы должно быть четким; достаточным, чтобы мотивировать школьников в процессе обучения (оптимальный объем учебного материала). Последовательность освоения знаний, навыков и установок задается подтемой, рассчитанной, например, на неделю.

- Учитель работает как «тренер», способствуя активному обучению обучающихся.

- Учителям выделяется общее время для планирования и реализации междисциплинарных тем (проблем).
- Учитель становится универсалом, способным преподавать междисциплинарный материал самостоятельно.
- Учителя разрабатывают типовые уроки, которые включают межпредметные мероприятия и оценки.
- Учителя разрабатывают оценочные мероприятия и критерии оценки, которые носят межпредметный характер [3].

Список литературы

1. Eurydice. Science education in Europe: national policies, practices and research. Text compl. in Oct. 2011. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
2. Grossman P., Dean Ch., Schneider Kavanagh S., and Herrmann Z. Preparing teachers for project-based teaching // Phi Delta Kappan. № 100 (7). P. 43-48.
3. Interdisciplinary curriculum design. URL: www.shmoop.com/teachers/curriculum/lesson-planning/interdisciplinary-curriculum-design.html (дата обращения: 14.05.2023).
4. Interdisciplinary Teaching Activities and Examples. URL: <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/interdisciplinary-teaching-activities-examples> (дата обращения: 17.04.2023).
5. Moser K. M., Ivy J., Hopper P.F. Rethinking content teaching at the middle level: An interdisciplinary approach // Middle school journal. 2019. Vol. 50. P. 17-27.
6. Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol. URL: https://nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Prurezova_temata_1._dil.pdf (дата обращения: 7.05.2023).
7. Tin-Yau Lo J. The Primary Social Education Curricula in Hong Kong and Singapore: a comparative study // Research in Comparative and International Education. 2010. Vol. 5, № 2. P. 144-155.

УДК 37.01

ФИЛОСОФСКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ АНТИХРУПКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина Евгеньевна Емельянова,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики и психологии детства,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск, Россия
E-mail: emelyanovaie@cspu.ru

Игорь Алексеевич Сыченко,
инженер-программист,
ООО «Демедиа»,
г. Челябинск, Россия
E-mail: IASychenko@mail.ru

Аннотация. Предмет исследования. Статья раскрывает авторскую концепцию Антихрупкого образования, делая акцент на роли императивов как ее основы. Методология. Анализ, синтез, моделирование. Новизна исследования. Понимание ключевой роли синергетического подхода приводит к возможности математического осмысления концепции Антихрупкого образования и представления личности через собственную форму человека. Авторами представлены стадии формирования предпосылок духовно-творческой самореализации в концепции Антихрупкого образования. Выводы. Статья раскрывает условия эффективности Антихрупкого образования через реализацию следующих условий: турбулентная среда; провоцирование Эрайгнисов; развитие рефлексивного мышления.

Ключевые слова: концепция Антихрупкого образования, императивы, синергетический подход, собственная форма человека, диалектика, точки бифуркации, духовно-творческая самореализация, эрайгнис, турбулентная среда, рефлексивное мышление

Введение

Предложенная Емельяновой И. Е. концепция создания школы Антихрупкого образования [3] (далее – АХО) требует глубокого осмысления. Концепция основана на философии образования Джона Дьюи, который считается одним из родоначальников философии образования. Его педагогические идеи и методы, высказанные еще в первой половине XX века, остаются актуальными по сей день. Главнейшей задачей новой прогрессивной школы он видел в развитии у детей навыков рефлексивного мышления и адаптации в социуме, а в воспитании – активных, самостоятельных людей. Эти ориентиры находят свое отражение в концепции АХО.

Апелляция к оппонентам

Рассмотрение педагогических идей и взглядов Джона Дьюи позволяет нам изучить научную и историческую базу, на которой выстраивается концепция АХО. Педагогика Джона Дьюи, или «прогрессивная педагогика», стремится развивать у детей навык рефлексивного мышления и воспитывать активных и самостоятельных личностей [4]. Мы считаем, что самореализация невозможна без рефлексии и умения почувствовать и узнать себя, свои желания и склонности. Личность может быть действительно самостоятельной в любом обществе при условии сформированных императивов. Джон Дьюи писал о том, что для гармонизации общества важно снабдить ребенка средствами для творческой самодеятельности (мы говорим о творческой самореализации) и поставить его в позицию исследователя. Такая позиция позволяет изучать себя, меняющиеся тенденции будущего и сможет сохранить самобытность и собственное Я с опорой на собственные императивы. Очень важно при этом формировать и сохранять те императивы, которые будут «скелетом» в движении ребенка по индивидуальной траектории. Концепция АХО антропоцентрична. Мы следуем в этом вопросе за Джоном Дьюи: личность обучающегося и его индивидуальные способности находятся в центре при выстраивании образования. Мы солидарны с Е. Ф. Томиной [9] в том, что в настоящее время идеи Джона Дьюи остаются востребованными, так как призваны «актуализировать интересы, способности и возможности учащегося путем постановки задач воспитания гибкого, креативного, думающего и готового к сотрудничеству ученика, а не пассивной личности».

Понятие «Антихрупкость (англ. Antifragility)» введено профессором, доктором философии, преподавателем Нассимом Николасом Талебом [6]. Данное понятие раскрыто в книге «Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса», и обозначает способность к извлечению выгоды из неудач, потерь, ошибок; умение закаляться, развиваться и становиться сильнее при столкновении с хаосом, что так актуально в наши дни, когда турбулентный мир меняется столь стремительно, что многие не успевают даже осознать происходящие изменения.

В АХО центральную роль занимает личность с ее способностью к устойчивости при столкновении с хаосом. Такая метаустойчивость может быть обеспечена путем рассмотрения вопроса сквозь «призму» синергетического подхода. Синергетический подход предполагает применение совокупности идей, понятий и методов синергетики в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами. Так, в своей диссертации И. Е. Емельянова [1] описывает важность синергетического подхода, рассматривает личность как открытую систему, относя процесс ее развития «к классу нелинейных систем, так как нелинейные системы способны качественно изменять свое поведение при количественном изменении воздействия» [1]. Проблема развития личности принимает форму проблемы самоуправяемого со-развития. Личность, формирующаяся посредством АХО, имеет внутреннюю структуру сознания: оно устойчиво в рамках своих императивов, но ситуативно изменчиво в реалиях современного мира.

Исследование

Синергетический подход обосновывает, что хаос может выступать в качестве созидающей основы, конструктивного механизма развития личности, а также описывает, что из хаоса под воздействием внутренних сил рождается новая организация. В определенные моменты – моменты неустойчивости – малые возмущения, флуктуации могут разрастаться в макроструктуры. Кроме того, согласно синергетическому подходу, для сложных систем существует несколько альтернативных путей развития.

Понимание ключевой роли синергетического подхода приводит к возможности математического осмысления концепции АХО и представления личности через собственную форму человека. Согласно математическому описанию, изложенному в статье «Триединство трансцендентного, трансцендентального и имманентного как структура протокода» [8] любое общество, любой человек представляет собой собственную форму [5]:

$$x = f(x)$$

Рассматривая собственную форму человека, можно трактовать данную формулу следующим образом: функция f является функцией генезиса, аргумент x – элемент, а значение функции – новый объект. Такая операция носит рекурсивный характер и происходит на каждом шаге итерации развития.

Так концепция АХО направлена на естественное формирование собственной формы человека, «взращивание» самого человека в человеке через проявление его внутренних потенциалов: «формировать у личности потребность учиться всю жизнь, добиваться успехов в условиях, когда мы не понимаем, что именно происходит» [3].

Такая рекурсивная замкнутая на себе функция собственной формы f самопреобразования непрерывно находится в развитии. «Процесс генезиса социума, его элементов носит рекурсивный характер, поэтому каждое новое значение на шаге n изменяется по сравнению с предыдущим, однако с определенного шага это изменение становится сначала исчезающе малым, а затем и вовсе неразличимым... Если взглянуть на данный процесс более широко, то можно увидеть, что на определенном этапе, когда кажется, что объект абсолютно устойчив, происходит качественный скачок и дальнейшее его развитие» [8].

Здесь мы наблюдаем полное соответствие с тремя законами диалектики:

- единство и борьба противоположностей: выбор одного пути из единой точки развития – точек бифуркации;
- переход количественных изменений в качественные - новое приращение собственной формы переходит в качественное ее изменение в бытии;
- закон двойного отрицания: новая личностная форма логичным образом отрицает предыдущую.

Так движение по одному аттрактору переходит в возможность выбора между двумя аттракторами, как это показано на рисунке 1, которая показывает появление всего многообразия аттракторов.

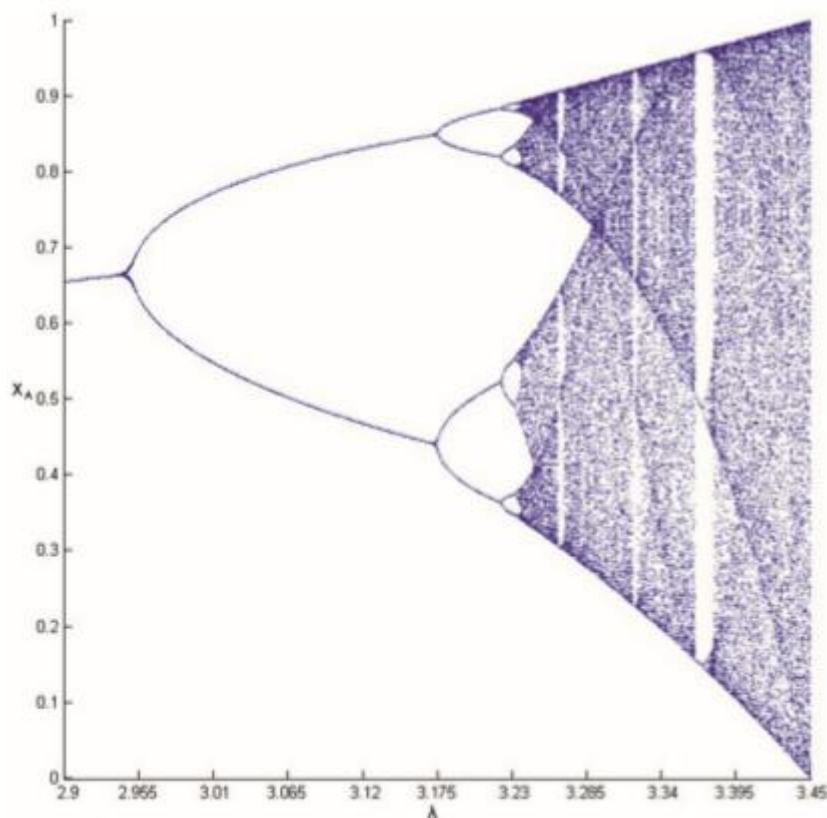


Рисунок 1. Бифуркационная диаграмма последовательности Фейгенбаума

С каждым шагом происходит незаметное приращение формы человека до момента возникновения точки бифуркации, когда дальнейшее приращение переходит в заметное преобразование формы, а, следовательно, личности.

Точки бифуркации (далее – ТБ) представлены на рисунке 1 в виде разделения графика на несколько независимых линий (тенденций). Нахождение личности в ТБ часто сопровождается внутренним дискомфортом, страхом перед неизвестностью и неясностью будущего, но, благодаря внутренней силе самоорганизации, личность выбирает один из нескольких возможных путей дальнейшего развития, преобразовывает себя под новые изменившиеся внешние и (что в данном случае особенно важно!) внутренние условия. Важно, чтобы такое преобразование носило ценностный характер и было основой выбора дальнейшего жизненного пути, траектории развития.

Так, например, бифуркация, обусловленная внутренней активностью личности и свободой в образовательной деятельности, запускает динамический процесс, который приводит к дальнейшей самоорганизации системы [2].

ТБ имеют естественную природу, являясь ключевым элементом в развитии личности. Например, Д. Б. Эльконин [11] описал такие ТБ, как кризисы. Наиболее яркими кризисами являются кризисы 3 лет (Я сам), 7 лет (Я в мире). Проживание кризисов происходит по-разному у разных детей, и выбор варианта дальнейшего пути реагирования и действия зависит от множества внутренних и внешних факторов. В любом случае, кризис будет пройден по одному из вариантов и ляжет в основу личного опыта ребенка. Данный опыт станет одним из факторов принятия решений в будущих ТБ.

Современный нестабильный и неопределенный мир предполагает возникновение множества непрогнозируемых ТБ, следовательно, задача современной педагогики видится в том, чтобы развить у ребенка такие качества и навыки прохождения ТБ, которые помогут выбирать максимально самостоятельные, здоровые, гуманные пути решений. Поэтому перед АХО стоит задача конструирования среды для получения ребенком подобного опыта.

Один из механизмов реализации АХО является создание турбулентной среды, способствующей возникновению ТБ в саморазвитии и самореализации ребенка. Обозначим критерий избыточности турбулентной среды: многовариативность в содержании в формах и средствах, динамичность среды, степень доступности и полифункциональность.

При этом императивы являются устойчивыми ценностями вне зависимости от влияния среды и степени ее турбулентности. Уже в дошкольном возрасте у ребенка появляется способность к самоанализу и развивается рефлексивное мышление. При этом качественная составляющая данного процесса базируется на тех императивах, которые ложились в основу личности ребенка на протяжении всей его жизни. В концепции АХО особое значение приобретает развитие рефлексивного мышления ребенка, где собственные императивы ребенка, его семьи, национальности и рода будут определяющими факторами при выборе пути в ТБ. Возвращаясь к формуле собственной формы $x=f(x)$, императив выступает как элемент-константа внутри элемента x (личности), который проходит через каждый цикл f .

Как уже упоминалось ранее, качественное изменение всегда происходит в бытии человека. Изменение такого бытия невозможно само по себе и всегда сопровождается встречей с другими бытиями. О таких событиях, а вернее событиях, говорит Мартин Хайдеггер в своей работе «Время и бытие» [10]. Такие события Мартин Хайдеггер называет Эрайгнис (Ereignis). Они имеют разную природу, но имеют общий характер и общие последствия. Это может быть трудовой/творческий Эрайгнис, художественный/эстетический Эрайгнис, возможно, даже мистический/религиозный Эрайгнис [7] – вне зависимости от формы невозможно остаться прежним человеком, происходит качественное приращение и возникает новая точка бифуркации.

Эрайгнис с концепции АХО – это встреча с чужим бытием (продуктами творчества, знакомство с новым опытом и идеями). Эрайгнис сопровождается яркими положительными переживаниями: восторг, трепет, эйфория, удивление и т.д.

Стадии формирования предпосылок духовно-творческой самореализации в концепции АХО выглядят следующим образом:

1. зарождение ценности как управляемый процесс;
2. итеративное приращение собственной формы;
3. столкновение с бытием (творческого произведения, человека);
4. возникновение Эрайгнис (Ereignis), что возвращает нас к п.1.

Выводы

Таким образом, зацикливается схема АХО и появляются личностные императивы. Соответственно, максимальная эффективность АХО достигается с помощью следующих условий:

1. Турбулентная среда;
2. Провоцирование Эрайгнисов;
3. Развитие рефлексивного мышления.

Список литературы

1. *Емельянова И. Е.* Педагогическая стратегия и тактика развития одаренности детей дошкольного возраста: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Емельянова Ирина Евгеньевна; [Место защиты: Челябинский государственный педагогический университет]. Челябинск, 2012. 394 с.
2. *Емельянова И. Е., Емельянова Л. А.* Духовно-творческая самореализация детей в инновационных образовательных условиях («Лесная школа») // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 42–46.
3. *Емельянова И. Е., Котлованова О. В., Сыченко И. А.* Ценностный аспект формирования базиса информационной культуры детей дошкольного возраста // Информатика в школе. 2021. № 2 (165). С. 36–40. URL: <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2021-20-2-36-40> (дата обращения 06.06.2022).
4. *Ильин Г.* Проективное образование и становление личности // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 85–92.
5. *Моисеев В. И.* О двух видах собственных форм (eigenforms). URL: <http://ru.convdocs.org/docs/index-105101.html> (дата обращения 10.07.2021).
6. *Нассим Николас Талеб.* Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. М.: КоЛибри, 2020. 768 с.
7. *Сыченко И. А.* «Синтез опыта Эрайгниса». Размышления о... Вып. 14: Творческие эрайгнисы. Озерск: Изд-во ОТИ МИФИ, 2019. 184 с.
8. *Сыченко И. А.* Троиединство трансцендентного, трансцендентального и имманентного как структура протокода // Образы постнеклассической интегральной философии. Вып. 2: Материалы 2-й летней школы по интегральной философии и философии неовсединства. М.: ИД «Навигатор», 2015.
9. *Томина Е. Ф.* Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник ОГУ. 2011. №2(121). С. 360–366.
10. *Хайдеггер М.* Время и бытие // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993.
11. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

УДК 373.5

ЦИФРА VS ЦИФРА В ШКОЛЕ

Наталья Алексеевна Заиченко,
кандидат педагогических наук, профессор,
Санкт-Петербургский кампус Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики»
(НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург),
г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: zanat@mail.ru

Дарья Павловна Хурда,
магистрант,
магистерская программа «Управление образованием»,
Санкт-Петербургский кампус Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики»
(НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург),
г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: dariakhurda@gmail.com

Аннотация. Дискуссии о влиянии цифровых технологий на развитие школьного образования приобретают в последнее десятилетие рутинный характер. На этапе «постпандемического онлайн» в жизни вообще, и в образовании в частности (после 2020 года), дискуссионный пафос сдвинут в сторону влияния цифры на развитие не столько абстрактной системы образования, сколько на проблемы, связанные с темой социализации школьников в условиях гипервключенности в виртуальные миры. Смещение вектора рассуждений о пользе и вреде цифры от «общего к частному» вернуло этим дискуссиям свежесть и актуальность. Цифровизация образования и, в частности, школьного образования – процесс необратимый. Цифровая социализация участников образовательных отношений является актуальной управленческой задачей для администраторов современной школы в силу неизбежности использования цифровых ресурсов, формирующих современную школьную образовательную среду. Обновление правил образовательных взаимодействий является ключевым фактором формирования условий для социально-контролируемой цифровой социализации: необходимо адаптировать образовательный процесс к новым форматам уже знакомых процессов и обновить порядки реализации учебных взаимодействий, которые перешли отчасти в цифровую среду. Установление системы правил цифровых взаимодействий предусматривает согласование компонентов цифрового этикета, которые будут приняты участниками образовательных отношений.

«Цифровой этикет» – новое понятие, которое находится на этапе достижения конвенционального согласия. Целью нашего исследования является определение степени сформированности цифровой этики и

согласованности компонентов цифрового этикета в организациях общего образования. В качестве методологии были выбраны качественные методы анализа: тематический анализ литературы и фокусные группы. В рамках исследования сформирован этический портфель школы - перечень элементов этикета, которые представляется целесообразным согласовать в образовательных организациях для формирования цифровой этики в школьных взаимодействиях. В результате проведенной диагностики состояния этических цифровых взаимодействий получен предварительный результат: в процессе цифровизации образования еще не сформировались нормы и правила, по которым должны строиться цифровые взаимодействия участников образовательных отношений, другими словами, еще не согласован школьный цифровой этикет; учителя и обучающиеся сталкиваются с разногласием в суждениях о сущности цифрового этикета и его компонентах.

Ключевые слова: цифровая социализация, цифровая этика, цифровая образовательная среда, цифровой этикет, цифровизация образования, образовательная организация

Введение

В процессе цифровизации экономики трансформируются как повседневная, так и профессиональная сферы общества, так как развитие цифровых технологий затрагивает все области жизнедеятельности человека. К 2024 году предполагается создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [8] в рамках Национального проекта «Образование» и Федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда» [10].

Интеллектуальным триггером организации и развития цифровой среды школы являются цифровые компетенции участников образовательных взаимодействий. Институционализация цифровых взаимодействий обеспечивается через нормы и правила функционирования в цифровой среде всех участников образовательных отношений. В статье будет представлен фрагмент исследования, связанный с изучением учебных взаимодействий в паре «учитель-ученик».

Мы исходим из того, что всякое взаимодействие базируется на определенных принципах, конкретнее — на совокупности правил, которые признаны как на уровне общей культуры, так и в различных социальных группах, в том числе в рамках конкретной организации. В сферах деятельности, которые «носят отношенческий характер» [1], в том числе, в образовательных организациях, правила становятся ключевым фактором, формирующим поведение индивидов. Правила необходимы школе как социальному институту для формирования у обучающихся «подходящего поведения» [13] для полноценного, адекватного и эффективного функционирования в обществе [6]. В контексте цифровизации образования мы выделяем феномен «цифровая социализация» для всех участников образовательных отношений и определяем его как «опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс

овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн- / онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [11].

Дилемма кроется в том, что школа всегда являлась одним из основных социальных институтов, или «фабрикой воспроизводства общественных отношений» [2] для подрастающего поколения, где обеспечивалось социальное воспитание и формирование мотивации к адекватному поведению. Однако, в контексте цифровой социализации школа становится лишь микрофактором [6], в то время как основным социальным институтом или мегафактором цифровой социализации как обучающихся, так и учителей становится сеть Интернет, а сам процесс носит стихийный характер. В данном случае перед школой актуализируется задача обеспечения условий для социально-контролируемой цифровой социализации участников образовательных отношений. Для этого необходимо обновление правил взаимодействия в школьной цифровой среде.

О правилах

Для понимания процесса взаимодействия, его сущности и результатов необходимо рассмотреть системы правил, которые регулируют поведение участников этого взаимодействия [15]. Известно, что «взаимодействие одних и тех же людей с одинаковыми способностями и мотивациями при различных системах правил приводит к совершенно различным совокупным результатам» [1]. Ранее мы уже презентовали результаты опросов педагогов и администраторов школ, в которых респонденты (N=1486) в абсолютном большинстве (82%) утверждали, что «Все проблемы с цифровизацией школы связаны с тем, что никто не понимает по каким правилам будет жить школа при цифре» [3].

Особую роль в образовательной организации, как коллективной среде, играют моральные правила, «разработанные для того, чтобы ограничивать поведение индивидов в будущих периодах» [1]. Такие правила, направляющие поведение индивидов и формирующие корпоративную культуру образовательной организации, вместе с ценностями и нравственными установками мы относим к категории этики. В рамках образовательной организации этика предполагает «образцы взаимодействия, сотрудничества в контексте образовательной деятельности на различных уровнях образовательной системы» [9]. Понятие цифровой этики еще не согласовано в исследовательской практике, поэтому существуют несколько определений, например, «цифровая этика это правила этики при использовании цифровых технологий» [17;21] или «область этики, связанная с изучением и разработкой морально-этических проблем развития ИО-технологий (Комментарий 1) и НБИКС-технологий (Комментарий 2); этических аспектов развития цифровых масс-медиа; этических аспектов социальной жизни в ИО (права человека и безопасность, нормативность и дескриптивность в Интернете и др.)» [7].

В контексте нашего исследования мы будем понимать под цифровой этикой «совокупность принципов и норм поведения, принятых в цифровой среде школы» [15], где цифровая среда — это «совокупность открытых

информационных ресурсов, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [4]. Цифровые и информационные ресурсы рассматриваются нами как тождественные понятия.

Мы предполагаем, что содержание этического компонента в рамках учебных взаимодействий не подвергается трансформации в цифровой среде, категории школьной этики остаются прежними; изменения претерпевают формы и порядок реализации принятых или согласованных норм, то есть цифровой этикет, который мы определяем как «согласованный порядок образа действий в цифровой среде» [15]. Именно в силу данных изменений необходимо определить компоненты цифрового этикета, «который в настоящее время находится на этапе своего становления и развития, поэтому он еще мало изучен и как понятие, и как явление» [5].

Целью данного исследования является определение степени сформированности цифровой этики и согласованности компонентов цифрового этикета в образовательных взаимодействиях в школе. Нами сделана попытка проверить уровень сформированности цифрового этикета и цифровой этики в образовательных взаимодействиях в школе.

Методы и методология

Логика исследования: от анализа контекстной научной литературы и контекстных исследований до эмпирической проверки предположений через метод фокус-групп. На первом этапе было необходимо составить список компонентов цифрового этикета на материале уже существующих исследований, так как данные разрознены и не систематизированы в единую базу или список. Далее необходимо было выявить степень согласованности сформулированных (выбранных) компонентов цифровой этики и этикета в рамках одной образовательной организации. Мы исходили из того, что этика цифровых учебных и внеучебных взаимодействий интегрирована в корпоративную культуру школы. А корпоративная культура школы, в свою очередь, специфицирована на собственную программу развития, школьный этикет аналоговой школьной жизни, «скрытый учебный план» [14;18], что может сильно различаться в разных школах.

Тематический анализ литературы был проведен по модели PRISMA (Комментарий 3) и разделен на три этапа. Вначале была проведена идентификация исследований, контекстных рассматриваемой теме. Поиск проходил по ключевым словам «цифровая этика», «цифровой этикет», «правила общения онлайн», «взаимодействие онлайн» на русском и английском языках в базах РИНЦ и Scopus. После исключения дубликатов на этап скрининга были направлены 112 материалов. Скрининг проходил по следующим критериям: академические исследования, опубликованные не ранее 2010 года, рассматривающие вопросы цифровой этики и этикета в контексте взаимодействия индивидов (без привлечения искусственного интеллекта, масс-медиа и других, не связанных с рассматриваемым предметом областей). Для следующего этапа были отобраны 64 материала, тексты которых подлежали рецензии на предмет наличия в тексте компонентов цифрового этикета. Всего в итоговую выборку вошли 32 исследовательских материала и 7 этических

кодексов образовательных учреждений, а также 2 международных документа [20, 23].

Все элементы цифрового этикета, найденные в текстах выборки, были классифицированы в таблицу, представленную пилотной фокус-группе с целью определения уровня согласованности данных элементов в педагогическом сообществе, а также определения тех компонентов, которые присущи образовательным взаимодействиям. Далее, материалы пилотной фокусной группы были классифицированы и представлены на согласование в рамках образовательных учреждений.

Результаты

Пилотная фокус-группа была однородна по составу, представлена 12 сотрудниками различных образовательных учреждений Санкт-Петербурга в возрасте от 22 до 40 лет. Для работы фокус-группы были определены следующие вопросы на обсуждение: на каком этапе развития находится цифровой этикет в школе, сформировано ли в педагогическом сообществе понимание того, что понимается под цифровым этикетом и согласованы ли нормы взаимодействия в образовательных отношениях в цифровой среде. Гипотеза была следующая: «если участники фокус-группы придут к согласованному мнению о компонентах цифрового этикета, то можно считать, что в школьном педагогическом сообществе имплицитно достигнуто и принято соглашение о нормах поведения при образовательных отношениях в цифровой среде» [16].

Задачи фокус-группы были сформулированы следующим образом:

- выбрать из предложенного списка те элементы цифрового этикета, которые участники считают необходимыми для использования в образовательных взаимодействиях;
- отобранные компоненты распределить в соответствии с укрупненными категориями этики;
- обсудить мнения респондентов о степени развития цифрового этикета.

В ходе обсуждений определялись единогласно согласованные компоненты и те, которые не получили единогласного определения (30%), а значит не были согласованы.

В процессе обсуждения мы отметили, что ответы участников фокус-группы в основном основывались на их личном опыте, не всегда педагогическом, и носили скорее субъективный характер. Так как суждения респондентов зачастую были противоречивы и не аргументированы, мы можем заключить, что гипотеза опровергнута, а школьный цифровой этикет не сформирован на данной этапе развития цифровизации образования. По результатам работы фокус-группы мы наблюдаем значительные разногласия в педагогическом сообществе относительно сущности цифрового этикета, однако, необходимость его развития и согласования остается бесспорной среди респондентов.

На материале фокус-группы, а именно используя согласованные респондентами элементы, мы сформировали таблицу (табл. 1) с условным названием «этический портфель».

Мы определяем этический портфель как «перечень элементов этикета, которые нам представляется целесообразным согласовать в учреждениях для формирования цифровой этики» [16].

Таблица 1

Этический портфель школы [16]

1	подписывать аккаунты настоящим именем
2	представлять людей, которые могут быть не знакомы твоему основному адресату, если они стоят в копии
3	выбирать фото и фон, подходящие контексту делового общения
4	соблюдать правила деловой переписки
5	не использовать излишние эмодзи
6	проверять сообщения перед отправкой на наличие ошибок
7	не писать сообщения КАПСОМ и не разрывать слова (НаПр ИмЕр)
8	подключаться к урокам и мероприятиям без опозданий
9	соблюдать в одежде деловой стиль при участии в онлайн-мероприятиях
10	начинать переписку с приветствия и заканчивать прощанием
11	спрашивать разрешения человека, если вы пересылаете его письмо или делаете репост
12	не перезванивать сразу, если ты позвонил, но тебе не ответили
13	не присылать письма в нерабочие часы
14	закрывать личные аккаунты и не добавлять учителей в друзья
15	вести отдельные личный и ученический аккаунты в соц. сетях и почте
16	называть файлы так, чтобы получатель без труда нашел их на своем компьютере
17	соблюдать правило «одна тема – одна ветка переписки»
18	писать настолько короткое письмо, насколько это возможно
19	отвечать на письмо только адресату, а не всем, кто указан в копии письма
20	указывать тему письма
21	не отправлять файлы, для открытия которых нужны специальные программы
22	не отправлять файлы большого объема вместо нужного фрагмента или без пояснения
23	соблюдать конфиденциальность, не сообщать другим лицам доверенную тебе информацию, за исключением случаев, предусмотренных законодательством

24	не размещать материалы друзей и одноклассников без их согласия
25	соблюдать авторские права при заимствовании контента из интернета
26	проверять отправляемые материалы на наличие вирусов
27	проверять достоверность информации, найденной в интернете
28	устанавливать временные границы онлайн-взаимодействия
29	регулировать конфликтные ситуации и споры
30	определять задачи онлайн-встречи / мероприятия
31	использовать наглядный материал во время презентации
32	позволять всем участникам высказаться
33	уточнять и проявлять заинтересованность
34	уважать личностное достоинство каждого участника
35	сохранять дистанцию между учеником и учителем

Стоит отметить различную интенсивность использования цифровых инструментов в образовательных организациях. Использование возможностей цифрового пространства в рамках учебного процесса зачастую зависит от желания и компетенций учителя. Однако, большинство педагогов все же взаимодействуют с другими участниками образовательных отношений, используя мессенджеры и социальные сети, а значит, в цифровой среде. Таким образом, мы можем выделить четыре цифровых контекста учебных взаимодействий: 1) посредством мессенджеров и социальных сетей, 2) на уроках с использованием цифровых образовательных инструментов, 3) в рамках организации смешанной формы обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, 4) в рамках реализации программ дополнительного образования, в том числе в гибридном формате.

Принимая во внимание различные форматы и интенсивность цифровых взаимодействий в образовательных организациях, мы предполагаем, что на данном этапе школам можно рекомендовать использование разноуровневого этического портфеля [16]:

1. Базовый (цифровое взаимодействие происходит только посредством социальных сетей и мессенджеров)
2. Стандартный (цифровое взаимодействие происходит посредством социальных сетей и мессенджеров, а также на уроках посредством цифровых образовательных технологий)
3. Продвинутый (цифровое взаимодействие происходит посредством социальных сетей и мессенджеров, на уроках посредством цифровых образовательных технологий, в рамках организации смешанного обучения и реализации программ дополнительного образования, в том числе в гибридном формате).

С целью выявления эволюции этического портфеля в организациях с различной интенсивностью взаимодействий в цифровой среде нами были

выбраны две школы Санкт-Петербурга для проведения дальнейшей диагностики (обозначим их как ОУ №1 и ОУ №2): школы находятся в различных районах города (спальном и историческом); ОУ №1 - общеобразовательная школа с минимальным использованием цифровых инструментов в учебном процессе; ОУ №2 - общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, в которой была разработана цифровая образовательная платформа, и в которой взаимодействия в цифровой среде между обучающимися и учителями характеризуется нами как интенсивное.

На эмпирическом этапе исследования проведено по четыре фокусные группы (две - с учителями, $n = 24$, две - с обучающимися 8–9 классов, $n = 24$) в каждой образовательной организации. Каждой группе участников предлагался набор карточек с зафиксированными элементами цифрового этикета (35). Из предложенного набора группе нужно было собрать согласованный своеобразный «этический портфель», то есть выбрать те элементы, которые фокус-участники считают необходимыми использовать в их школе. Затем, распределить выбранные компоненты на четыре категории этики [12, 19, 22]:

1. Соблюдение общей культуры поведения и речи.
2. Соблюдение личных границ, уважительное отношение ко времени и трафику.
3. Обеспечение защиты интеллектуальной собственности и безопасности в сети.
4. Обеспечение эффективности образовательного процесса.

Далее участники комментировали свой выбор и персональное отношение к такому явлению как цифровой этикет. Обе целевые группы (и учителя и обучающиеся) отметили необходимость установления системы правил взаимодействия в цифровой среде, особенно в сети. Учителя зачастую указывали на важность конкретного элемента (например, *«проверять отправляемые материалы на наличие вирусов»*), но отмечали его как «ненужный» по причине того, что «так никто не делает». Ученики так же скорее опирались на реальный, а не нормативный или идеальный контекст. В результате мы получили два разных этических портфеля – учительский и ученический. Обобщенные количественные результаты фокусных групп представлены на диаграмме (рис. 1).

Анализ общих результатов целевых групп (по учителям и по ученикам обоих учреждений) показал, что учителя приходят к согласованности чаще, чем обучающиеся, однако единогласно принятых позиций все же менее половины (43 %). Обучающиеся не приходят к единогласию даже по трети пунктов (14 %). Единогласно согласованными позициями среди всех обучающихся являются *«называть файлы так, чтобы получатель без труда нашел их на своем компьютере»* и *«уважать личностное достоинство каждого участника»*. Единогласно не согласованными позициями среди всех учителей стали *«представлять людей, которые могут быть не знакомы твоему основному адресату, если они стоят в копии»* и *«не перезванивать сразу, если ты позвонил, но тебе не ответили»*. Все остальные компоненты цифрового

этикета, представленные нами в этическом портфеле школы, требуют дополнительного обсуждения в рамках учреждений.

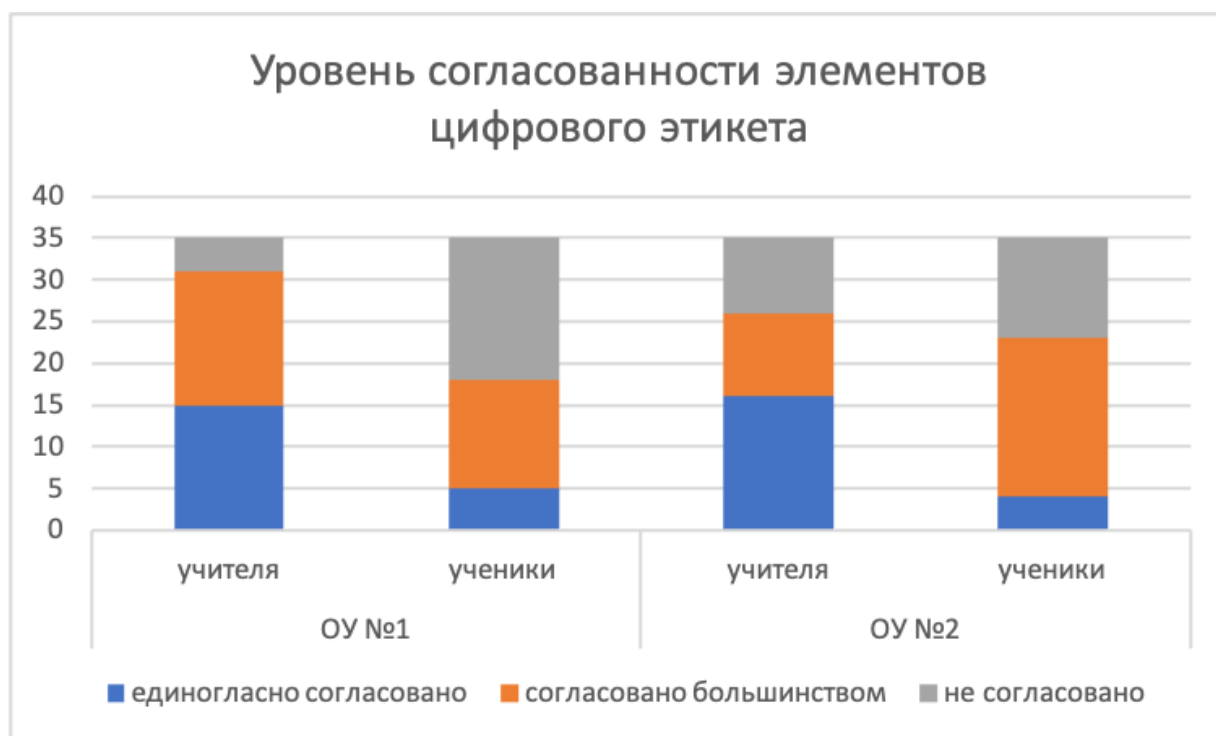


Рисунок 1. Обобщенные результаты фокусных групп по согласованию компонентов цифрового этикета

Ограничения

Необходимо отметить, что высокая категоричность обучающихся в выборе необходимых компонентов цифрового этикета может быть связана с формулировкой данных элементов. Мы предполагаем, что при формулировании компонентов через объектную («учителя и одноклассники не должны присылать тебе письма в нерабочие часы»), а не субъектную позицию («не присылать письма в нерабочие часы»), результаты могут отличаться, так как подростки зачастую категорично воспринимают какие-либо запреты и ограничения, направленные в их сторону. Однако, если данные правила будут ограничивать других по отношению к подростку, его мнение может стать более лояльным.

Заключение

Участники образовательных отношений не выражают сомнений в том, что цифра в их жизни – необратимое явление. Однако, в школьных цифровых взаимодействиях отсутствуют правила – школа находится на этапе формирования скрытых норм цифровых взаимодействий и коммуникативных практик. В рамках исследования было установлено отсутствие согласованности по компонентам цифрового этикета в исследуемых школах. Респонденты опирались на свой индивидуальный пользовательский опыт, который в значительной степени различается у учителей и обучающихся, поэтому их мнения столь противоречивы. Мы можем заключить, что в процессе трансформации привычных процессов и форматов образовательных отношений

еще не достигнуто конвенциональное согласие о сущности цифрового этикета, что является барьером для формирования школьной цифровой этики.

Если исходить из того, что установленные правила и нормы аналоговых взаимодействий существенно сокращают издержки на согласование позиций, принятие решений, достижение цели, то и на эффективность цифровых взаимодействий тоже будет влиять наличие (или отсутствие) согласованных норм. В этом контексте необходимость формирования цифровой этики школы и согласования компонентов цифрового этикета для регулирования образовательных взаимодействий становится очевидной, в силу неизбежности использования цифровых инструментов участниками образовательных отношений и необходимости формирования цифровой образовательной среды.

Комментарии

1. ИО технологии – информационные технологии.
2. НБИКС-технологии – конвергентные (нано-, био-, информационные, когнитивные) технологии.
3. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (с англ. «предпочтительные элементы отчетности для систематических обзоров и мета-анализов»).

Список литературы

1. Бреннан Д., Бьюкенен Д. Причина правил. Конституционная политическая экономия. // Этическая экономия: исследования по этике, культуре и философии хозяйства. Выпуск 9 / СПб: Экономическая школа, 2005. 272 с.
2. Дюркгейм Э. Метод социологии // Западноевропейская социология XIX-начала XX веков. М., 1996. С. 256–309.
3. Заиченко Н. А., Набокова М. В. Цифровизация – тест на Covid // Народное образование. 2020. № 5. С. 71–80.
4. Кушнир М. Цифровая образовательная среда. URL: <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 01.07.2022).
5. Мамина Р. И. Цифровой этикет: вопросы методологии // Культура и технологии. – 2018. Т. 3. № 1–2. С. 1-15.
6. Мудрик А. В., Никитская Е. А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. №. 2. С. 224–230.
7. Назарова Ю. В., Анищенко О. С. Новая цифровая этика в виртуальном пространстве: дилеммы контроля и этической экспертизы // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2019. № 4 (32), Том 1. С. 23–31.
8. Образование: паспорт национального проекта. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 01.04.2022).
9. Симакова Т. А. Этический компонент взаимодействия субъектов высшего профессионального образования в условиях цифровизации // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов III Всероссийского симпозиума психологов с международным участием. Рязань, 2022. С. 122–126.
10. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации: паспорт приоритетного проекта. URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUU28tmuF51ZYftvOAG.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).

11. *Солдатова Г. У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. № 9 (3). С. 71–80.
12. *Ткачева К. А., Шепелева О. С.* Этика и «цифра»: этические проблемы цифровых технологий. URL: https://ethics.cdto.ranepa.ru/1_1 (дата обращения: 01.07.2022).
13. *Хайек Ф. А.* Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма. Пер. с англ. М.: Изд-во «Новости» при участии изд-ва «Catallaxu», 1992. 304 с.
14. *Фрумлин И. Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск, 1999.
15. *Хурда Д. П.* Возможности измерения цифрового поведения в школе: курсовое исследование / науч. рук-во Н. А. Заиченко. СПб.: СПб НИУ ВШЭ, 2022.
16. *Хурда Д. П.* Цифровая школа: собираем этический портфель/ Управление образованием: сборник статей. Выпуск 11 / под общей ред. Н. А. Заиченко и А. Н. Бакушиной; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». СПб: Издательство «24-линия», 2023. 226 с.
17. Этика и «цифра»: от проблем к решениям / под ред. Е. Г. Потаповой, М. С. Шклярук. М.: РАНХиГС, 2021. 184 с.
18. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Скрытый учебный план как традиция социологических исследований // Меняющаяся молодежь в меняющемся мире: невидимая повседневность / под ред. Е. Омельченко, Н. Гончаровой. Ульяновск: Изд-во Ульяновск. гос. ун-та, 2006. С. 195–204.
19. *Buchanan R.* Digital Ethical Dilemmas in Teaching. In: Peters M. A. (eds) Encyclopedia of Teacher Education. Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2019.
20. Code of Ethics for the Information Society proposed by the Intergovernmental Council of the Information for All Programme / UNESCO. Paris, 2011. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212696> (дата обращения: 01.07.2022).
21. *Henshall A.* What is digital ethics? URL: <https://www.process.st/digital-ethics/> (дата обращения: 01.07.2022).
22. *Olcott Jr. D., Carrera Farran X., Gallardo Echenique E. E., González Martínez J.* Ethics and Education in the Digital Age: Global Perspectives and Strategies for Local Transformation in Catalonia. Universities and Knowledge Society Journal, 2015. № 12 (2). P. 59–72.
23. Participants in an Ethics of Digitalization Research Sprint. Digital ethics in times of crisis: COVID-19 and access to education and learning spaces. Berkman Klein Center for Internet & Society, 2021. URL: <https://cyber.harvard.edu/publication/digital-ethics-times-crisis-covid-19-and-access-education-andlearning-spaces> (дата обращения: 01.07.2022).

УДК 37.07

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ
ПРОЦЕССОМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ****Инна Владимировна Захарова,**

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и социальной работы,
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
г. Ульяновск, Россия
E-mail: inna73reg@yandex.ru

Екатерина Сергеевна Масленникова,

магистрант кафедры педагогики и социальной работы,
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»,
г. Ульяновск, Россия
E-mail: maslennikova.35@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются изменения в деятельности и управлении организациями дошкольного образования, связанные с внедрением информационных технологий. Указаны проблемы, возникающие с реализацией задач цифровизации образовательных организаций.

Целью является поиск путей предотвращения потенциальных рисков, которые вносит в педагогический процесс дошкольного учреждения некорректное использование информационных технологий или неоправданное их доминирование в управлении ради внешней инновационности деятельности.

Применены методы логического анализа, междисциплинарного анализа литературы и нормативно-правовых документов, анализ педагогического опыта и практики управления организациями дошкольного образования.

Показано, что внедрение в педагогический менеджмент элементов цифровизации позволяет достичь более высокого уровня воспитательно-образовательного процесса. Совершенствование информационно-образовательной среды дошкольной образовательной организации меняет содержание и дидактические подходы в образовательном процессе, повышает качество взаимодействия специалистов внутри организации и с семьями воспитанников. Обосновывается значимость профессиональной подготовки кадров для организаций дошкольного образования, уровня их компетенций в сфере информационно-коммуникационных технологий, а также необходимость профессионального развития и повышения квалификации.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, управление, информационные технологии, информационно-образовательная среда, возможности, риски, квалификация кадров

Введение

Цифровизация социально-экономических отношений меняет многие сферы общественной жизни, а перед образованием ставит глобальную задачу – формировать готовность детей и молодежи к жизни в цифровом мире. При этом меняется и сама система образования как в части содержания обучения, так и в формах, методах, технологиях учебной и воспитательной деятельности. Распоряжением Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования до 2030 года» № 3427-р от 2.12.2021 г. обозначены направления информатизации педагогических процессов и процессов управления образовательными системами. Хотя данный документ направлен на сферы основного общего образования и среднего профессионального образования, от тренда цифровизации не изолировано и дошкольное образование. Как элемент единой образовательной системы страны, дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) участвуют в достижении показателей «цифровой зрелости» [7].

Применение в дошкольном образовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) не только оптимизирует сбор, хранение, распространение информации, но и оказывает влияние на образовательные процессы, что требует методологического осмысления. При многозначности трактовок самого понятия ИКТ [4] существуют риски как неоправданного употребления данного термина, так и разрастания цифрового фетишизма, когда традиционные эффективные формы деятельности и управления образовательной организации в стремлении к внешней инновационности заменяются цифровыми технологиями.

Реализация задач цифровизации образования может сопровождаться некорректным использованием ИКТ, неоправданным их доминированием в организации образовательного процесса. Данная проблема наглядно видна в практике ДОУ, деятельность которых, в отличие от школы, менее технологична. При этом ценен опыт дошкольных организаций, эффективно использующих цифровые технологии в управлении.

Цель данной статьи – анализ возможностей цифровизации управления ДОУ и путей предотвращения потенциальных рисков, связанных с изменениями, которые инновационные технологии вносят в педагогический процесс.

Для реализации данной цели применены методы логического анализа, междисциплинарного анализа литературы и нормативно-правовых документов, анализ педагогического опыта и практики управления организациями дошкольного образования г. Ульяновска: МБДОУ №124 г. Ульяновска «Планета Детства» и ООО «Семейный образовательный комплекс «Смайлико».

Результаты

Использование информационно-коммуникационных технологий в управлении педагогическим процессом является логичным шагом в развитии педагогического менеджмента, под ним мы понимаем комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом, направленных на

повышение его эффективности [2, с. 666]. В отличие от администрирования, которое направлено, главным образом, на поддержание управляемой системы в состоянии стабильности, менеджмент является средством ее развития, учитывающим, к тому же, факторы экономической целесообразности.

Информатизация упрощает процессы управления, переход образовательной системы на интеллектуальные алгоритмы позволяет сократить процессы обработки информации. Обосновано, что применение ИКТ в дошкольной образовательной организации значительно увеличивает потенциал в вопросах обогащения и расширения используемых методик, позволяет достичь качественно нового уровня воспитательно-образовательного процесса и повысить эффективность проводимых занятий. Иными словами, информатизация и цифровизация образования приводят к изменению значительных сторон дидактического процесса: во многом изменяется деятельность педагога и воспитанника» [3, с. 146]. Это подтверждает практика большинства ДОУ, в частности, МБДОУ №124 г. Ульяновска «Планета Детства» и ООО «Семейный образовательный комплекс «Смайлико».

В данных организациях ИКТ применяются в рамках следующих управленческих функций:

- 1) ведение делопроизводства и электронного документооборота;
- 2) администрирование базы данных по семьям воспитанников;
- 3) составление планов работ, отчетов, аналитических справок по отдельным направлениям образовательной деятельности и административно-хозяйственной деятельности;
- 4) учет индивидуальных достижений детей, ведение электронных портфолио;
- 4) администрирование процедур аттестации педагогов.
- 5) организация мониторингов потребителей образовательных услуг, анализ их данных.

ИКТ позволяют повысить эффективность управленческой деятельности в ДОУ за счет быстроты, четкости и точности распространения необходимой информации. Возможности Web-пространства позволяют работникам дошкольной сферы раскрыть свой профессиональный и творческий потенциал.

Одной из главных задач, которую помогают решать цифровые технологии, является обеспечение коммуникации среди сотрудников. Своевременный обмен информацией руководства и подчиненных ускоряет решение рядовых трудовых задач. Цифровые технологии качественно изменили процессы взаимодействия ДОУ с родителями, интенсифицировали обмен педагогически значимой информацией, консультирование родителей, предоставление фото- и видеоматериалов» [6, с. 169]. Как и в большинстве регионов Российской Федерации, в Ульяновской области рассчитывается рейтинг образовательных организаций посредством электронных онлайн-опросов родителей.

Подтвержденная интернет-запись ДОУ в единой системе идентификации и аутентификации (ЕСИА) позволяет всем участникам образовательного процесса отслеживать деятельность и управление организацией, а государственным органам управления образованием – осуществлять контроль.

С этим связан, на наш взгляд, наиболее серьезный риск цифровизации управления. Контрольные функции ИКТ на всех уровнях образования отмечаются многими исследователями, но отношение к ним неоднозначное: с одной стороны, новые технологии позволяют «повысить эффективность управления педагогическими системами, частично автоматизировать педагогические задачи по контролю и обратной связи» [1, с. 207]; с другой стороны, хотя педагоги «прежде всего, нацелены на овладение младшими школьниками конкретным предметным содержанием, но даже для решения этой привычной профессиональной задачи применяют ИКТ лишь для визуализации и проверки» [5, с. 19]. Поскольку результативность деятельности значима для любой управляемой системы, есть риск, что под контрольные функции будут переформатированы остальные процессы.

Так, с введением ЕГЭ все многообразие педагогических задач школы часто стало сводиться к данному контрольному этапу. Особенно опасно такое переформатирование в организации воспитательной работы, когда организация воспитательных событий предполагает обязательный фото- или видеоотчет, а вместо анализа педагогических эффектов проведенных мероприятий педагоги озабочены созданием цифрового контента для отчета о проделанной работе. Доминирование данной (по сути, прикладной) функции в организации педагогического процесса опасно смещением его акцентов из страха «не запостил – значит не провел мероприятие».

Обработка Big Data по процессам, происходящим в управляемых системах, является приоритетной функцией искусственного интеллекта. Его внедрение в управленческие процессы – закономерный этап цифровизации социально-экономических отношений. Сложность применения данных технологий в образовании связана с тем, что искусственный интеллект требует стандартизированной информации и плохо воспринимает информацию «нестандартную». Это противоречит принципам индивидуализации педагогической деятельности, ее ориентации на уникальные личностные особенности ребенка, класса, группы воспитанников ДОУ.

Для образовательных организаций значимы и ряд других рисков, которые несут цифровые технологии:

- сохранность личных данных участников образовательного процесса;
- риск доступности приватной информации, не предназначенной для широкого круга пользователей;
- усложнение деятельности педагогов из-за дублирования функций сбор, хранения, обработки контента;
- ошибки в интерпретации информации, так как из-за большого объема данных сложно их интерпретировать, вычленять существенное и несущественное, истинное и фальсифицированное;
- риски, связанные с субъективными особенностями педагогов и администраторов, работающих с ИКТ.

Использование цифровых технологий образовательными организациями требует высокого уровня квалификации сотрудников, освоения новых профессиональных компетенций. Это обеспечит как эффективное применение

ИКТ в педагогическом процессе, так и предотвращение рисков цифровизации. Преемственность и непрерывность передачи знаний среди педагогов позволит разрабатывать новые методические продукты. Практика показала значимость для профессионального развития педагогических кадров участия в различных вебинарах, интернет-конкурсах и проектах.

Заключение

Внедрение в педагогический менеджмент элементов цифровизации позволяет достичь более высокого уровня воспитательно-образовательного процесса за счет оптимизации управленческих функций, совершенствования внутренних и внешних коммуникаций образовательной организации, насыщения ее образовательной среды интересным содержанием. ДОУ не предполагают широкого использования электронных устройств, внедрение в них ИКТ ограничено возрастными особенностями воспитанников. Однако в условиях цифровизации общества дошкольное образование также приближается к «цифровой зрелости». Основным средством предотвращения потенциальных рисков внедрения цифровых технологий является, на наш взгляд, качество профессиональной подготовки кадров и развитие их компетенций в применении ИКТ.

Список литературы

1. *Глотова М. Ю., Самохвалова Е. А., Мухлынина О. А.* Обучение цифровым образовательным технологиям на основе систем с элементами искусственного интеллекта (чатбот) // Наука и школа. 2022. № 6. С. 205-215. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-205-215.
2. *Захарова И. В.* Управление конкурентоспособностью образовательной организации // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2-х частях, Москва, 25.01.2020 г. Ч. 1. М.: МАНПО, 2020. 772 с. С. 664–668.
3. *Комарова Т. С., Москвина А. С., Третьяков А. Л.* Роль информационно-коммуникационных технологий в познавательном развитии детей дошкольного возраста // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 143–149.
4. *Минькович Т. В.* Информационные технологии: понятийно-терминологический аспект // Образовательные технологии и общество. 2012. Т. 15, № 2. С. 371–389.
5. *Молокова А. В.* Особенности формирования социальной грамотности младших школьников в информационно-образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (200). С. 18–26. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-3-18-26.
6. *Николаева А. В., Сурова О. А.* Использование информационных и коммуникационных технологий при взаимодействии с родителями в условиях индивидуализации дошкольного образования // Перспективы науки. 2021. № 4(139). С. 168–170.
7. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.». № 474 от 21.07.2020 г. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012> (дата обращения: 20.04.2023).

УДК 378

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ольга Игоревна Ильина,
старший преподаватель,
ФБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет имени А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: ol.ig.ilina@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема современной подготовки и повышения квалификации учителей в университетах Франции в условиях цифровизации общества. Глобальные процессы, изменившие направление развития университетского образования с начала XXI века, ставят перед странами сходные задачи. В связи с этим, изучение зарубежного опыта подготовки педагогических кадров необходимо для осмысления «цифровой судьбы» отечественного образования и выбора стратегии для дальнейшего развития. Целью статьи является изучение последних изменений в сфере высшего образования и организации повышения квалификации педагогов во французских университетах. Исследование выполнено на основе теоретического изучения материалов (деклараций, докладов, отчетов) международных организаций в сфере образования и изучения государственных законов, декретов правительства Французской Республики, информации из официальных сайтов правительства и университетов Франции. В результате, были изучены цели недавних министерских встреч по вопросам высшего образования. Выявлены основные векторы развития университетского образования в рамках глобальных тенденций. Рассмотрена магистерская подготовка учителей как приоритетное педагогическое направление в университетах Франции. Описана возможность подтверждения цифровой компетентности педагогов с помощью получения национального сертификата РИХ. Приведены примеры актуальных магистерских программ педагогического направления подготовки, связанных с повышением квалификации и профессиональной переподготовкой учителей в области цифровых технологий в образовании.

Ключевые слова: университеты, цифровизация, подготовка учителей, педагогическое образование, Франция, глобализация

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–313–90023.

Современное педагогическое образование в университетах Франции претерпевает значительные изменения, которым уделяется большое внимание со стороны государства. За последние десятилетия были проведены

многочисленные реформы в сфере высшего образования, в результате которых были реорганизованы высшие учреждения подготовки педагогических кадров, обновлено содержание подготовки учителей, изменена структура получения педагогического образования, созданы новые направления подготовки и образовательные программы в университетах в соответствии с новыми вызовами времени. Основой для последующего реформирования и изменения структуры системы высшего образования Франции стало подписание странами Европы Болонской декларации в целях создания единого европейского образовательного пространства и гармонизации архитектуры дипломов и степеней в европейских странах.

Цель статьи – изучить последние изменения в сфере высшего образования и организации подготовки педагогов во французских университетах, привести примеры актуальных образовательных программ, предназначенных для повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, связанных с применением цифровых технологий в образовании.

Теоретическими предпосылками анализа в исследовании выступила концепция непрерывного педагогического образования как гибкой подсистемы образования, которая по отношению к культуре, науке, ко всей системе образования, по отношению к рынку труда выполняет опережающую функцию. Источниковедческую базу исследования составили декларации и официальные документы Болонского процесса, а также доклады, проекты, отчеты международных организаций в сфере образования. Кроме того, были изучены законодательные акты, циркуляры, декреты правительства Французской Республики, министерские отчеты и доклады национальных комиссий и комитетов по оценке качества образования, нормативная педагогическая документация, информация из официальных сайтов правительства и университетов Франции.

Болонский процесс привел к созданию децентрализованной системы управления высшего образования, обеспечению автономности университетов во Франции, к образовательному и культурному региональному разнообразию высших учебных заведений, к организации внутренней и внешней оценке качества образования. Французская система высшего образования характеризуется разными типами образовательных организаций. Среди них: государственные университеты, высшие нормальные школы (*écoles normales supérieures*), «большие школы» (*grandes écoles*) и др.

В последнем коммюнике, проведенном в Риме в ноябре 2020 года, министры стран-участниц Болонского процесса обсуждали вопросы, особенно актуальные в период пандемии. Резкий переход к дистанционному обучению, произошедший весной 2020 года, определил необходимость в педагогических инновациях и развитии электронного обучения с применением цифровых технологий (открытых образовательных ресурсов и онлайн-курсов). Министрами высказана поддержка вузов в использовании цифровых технологий в обучении, заявлены инвестиции в развитие цифровых компетенций для всех [9].

Несмотря на трудности, связанные с пандемией, были определены задачи по реализации интернационализации учебных программ, обеспечения возможности для всех студентов участвовать в инновационной международной среде, возможность участия в программе академической мобильности университета в разных форматах (очном, дистанционном и гибридном) [12].

Основными целями к 2030 году в докладе Римского коммюнике были провозглашены принципы инклюзивности (обеспечение равного доступа к получению высшего образования), инновационности (интеграция новых технологий обучения в образовательный процесс) и взаимосвязанности европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Взаимосвязанность связана с процессами интернационализации и глобализации в образовательном пространстве, что позволит развивать международное сотрудничество в сфере образования и академические обмены [10].

И наконец, на Римской встрече министров было объявлено, что к 2030 году высшее образование является одной из ключевых целей устойчивого развития. Кроме того, признана универсальной ценностью академическая свобода преподавателей-исследователей и студентов в отношении проведения исследований, преподавания, распространения результатов исследований и преподавания как внутри, так и за пределами сектора высшего образования [3].

В повестке дня ООН «Образование на период до 2030 года» [13] был сделан акцент на внедрение данного подхода в европейском высшем образовании, а также на расширение спектра образовательных программ и предоставление вариативности в получении высшего образования. Согласно исследователям международного института планирования образования ЮНЕСКО [11], гибкость обучения повышает устойчивость системы образования, так как именно данный принцип позволяет лучше адаптироваться к быстрым изменениям и новым вызовам времени.

Современное магистерское образования во Франции является результатом развития Болонского процесса с 1999 года, когда во французских высших учебных заведениях появился вариант степени магистра с названием «Master» [1]. Таким образом, французские университеты вошли в ЕПВО путем создания трехуровневой структуры высшего образования: Лицензиат (первая ступень высшего образования, остается традиционное французское название этой ступени), магистратура и докторантура. Положение новой формы магистратуры (2 года обучения, 120 кредитных единиц) было подтверждено декретом от 8 апреля 2002 г. № 2002–481. Магистратура дает возможность студентам дополнить имеющиеся профессиональные знания, расширить свою общую культуру и участвовать в проведении научных исследований.

В 2013 году было создано новое направление педагогической магистратуры «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» (*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*). Данное направление содержит исследовательский (подготовка магистерской диссертации по изучаемой проблеме) и профессиональный (подготовка к национальным конкурсным экзаменам по профессии в сфере

образования) компоненты. При этом педагогическая магистратура включает подготовку всех педагогических кадров во Франции:

1. воспитатели и учителя начальных классов (1 степень подготовки);
2. учителя средней и старшей школы (1 степень подготовки);
3. главные консультанты по вопросам воспитания (3 тип подготовки);
4. повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов (4 тип, «Практики и инженерия образования»).

Особенностью современного магистерского образования во Франции является возможность выбора варианта магистерской подготовки (один или два года обучения). Кроме того, абитуриентам предлагается очная, дистанционная и смешанная формы обучения.

Обучение в педагогических магистратурах 4 типа «Практики и инженерия образования» предназначается только для педагогов и тесно связана с инженерией образования. При этом, в качестве повышения квалификации кандидаты могут выбирать одногодичную образовательную программу 2 курса обучения (M2). Примерами таких магистратур могут быть образовательные программы:

– «Дидактика наук и цифровые технологии» – Университет Гренобль-Альпы. Программа ориентирована на подготовку преподавателей естественных наук и использованию в своей профессиональной деятельности цифровых технологий.

– «Цифровые практики в образовании» – Университет Лотарингии. Программа направлена на подготовку кадров навыками работы с цифровыми ресурсами (разработка, руководство инновационными проектами, оценка).

Обучение в двухгодичных магистратурах направлено на повышение квалификации или на переподготовку педагогов [2]. Рассмотрим примеры магистратур двухлетнего обучения в университетах Франции. Среди актуальных образовательных программ были выбраны педагогические магистратуры 4 типа «Практики и инженерия образования», непосредственно направленные на формирование и совершенствование компетенций в области цифровых технологий в образовании (см. табл. 1).

Таблица 1

Примеры образовательных программ педагогической магистратуры 4 типа «Практики и инженерия образования», направленные на подготовку педагогов к работе с цифровыми ресурсами

Название университета	Название магистратуры	Цели программы
Университет Ле-Ман	Инженерия образования и использование цифровых технологий в организациях	Подготовка менеджеров по инженерии образования, специализирующихся на проведении проектов используя гибридные и мультимодальные методы цифровых технологий

Университет Сорбонна	Инженерия образования и цифровые медиа	Повышение квалификации и профессиональное развитие и расширение компетенций на стыке педагогической и технической областей
Университет Экс-Марсель	Цифровая педагогическая инженерия	Подготовка студентов к разработке ресурсов и преподаванию с использованием цифровых технологий и инновационного подхода
Университет Пуатье	Инженерия, медиация и электронное обучение	Обучение направлено на развитие компетенций в следующих областях: информационно-коммуникационная, мультимедийная техника (дизайн, реализация), веб-технологии, педагогика, медиация, управление проектами
Университет Шампань-Арденны	Инженерия электронного обучения и использование цифровых инструментов	Подготовка специалистов, способных разрабатывать и проводить обучение с использованием цифровых инструментов, а также способных консультировать по вопросам использования цифровых технологий в процессе обучения
Университет Тулузы II	Дизайнер образовательных цифровых ресурсов	Подготовка профессиям дизайнера цифровых ресурсов, инженера-преподавателя, руководителя проекта в области ресурсного дизайна
	Электронное обучение и цифровая среда	Подготовка специалистов для проектирования, реализации и организации проектов электронного обучения

Цифровая культура способствует правильному применению цифровых инструментов не только в повседневной жизни, но и в процессе обучения, в профессиональной деятельности. В программе Совета Европы «Образование в области цифрового гражданства» («Education à la citoyenneté numérique») определены компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся, чтобы стать компетентными и ответственными цифровыми гражданами [8]. В этой

программе приведены 10 компетенций, разделенных на три укрупненных группы:

1) *Работа в сети* (Etre en ligne), включает компетенции, необходимые для доступа к цифровому обществу, свободного самовыражения, творческого и критического использования цифровых инструментов.

2) *Благополучие в сети* (Bien-être en ligne), включает компетенции, необходимые для позитивного взаимодействия с цифровым обществом и развития правильного использования цифровых технологий.

3) *Мои права в сети* (Mes droits en ligne), включает области, которые относятся к компетенциям, связанным с правами и обязанностями граждан в цифровом контексте.

Таким образом, учителям необходимо не только обладать набором цифровых компетенций, но и владеть приемами обучения цифровых навыков.

Подтверждение цифровых компетенций во Франции реализуется с присвоением национального сертификата РІХ, созданного в 2016 году. В 2019 году сертификат РІХ заменил предшествующие сертификаты по подтверждению цифровых навыков и предназначается для определения и подтверждения уровня цифровых навыков всех граждан [7; 15]. Сертификат Ріх официально признан государством и профессиональным сообществом, внесен в Специальный каталог компетенций Франции [5]. Всего определено 16 компетенций по пяти областям [5]:

- Информация и данные (работа с поисковыми системами система, электронными таблицами и т.д);
- Общение и сотрудничество (работа с электронной почтой, мессенджерами, социальными сетями и др.);
- Создание контента (напр., обработка текста, изображений, звука и видео, редактирование, авторское право, программирование);
- Защита и безопасность (вредоносные программы, фишинг, личные данные, кибератаки, эргономика рабочего места, воздействие на окружающую среду и т.п.);
- Цифровая среда (конфигурация, восстановление, операционная система и др.).

Для подтверждения цифровой компетентности с присвоением сертификата необходимо зарегистрироваться на платформе РІХ и пройти тесты для определения реального уровня компетенций. Экзаменационная сессия проходит в одном из авторизованных сертификационных центров, куда необходимо записаться заранее. Во время экзамена кандидат проходит персонализированный тест, составленный на основе реального уровня компетенций (согласно личному профилю кандидата). Получение сертификата РІХ происходит по итогам суммы баллов, полученных по каждой компетенции. Таким образом, сертификат РІХ позволяет официально подтвердить реальный уровень цифровой компетентности [6]. Платформа РІХ позволяет совершенствовать и оценить цифровые компетенции учителей на протяжении

всей жизни в рамках национального процесса сертификации в соответствии с европейскими стандартами [14].

Таким образом, в едином европейском образовательном пространстве на последующие десять лет определены задачи по решению проблем, по итогам министерских встреч намечены основные тенденции развития образования, провозглашена необходимость в педагогических инновациях и развитии цифровых технологий в образовательном процессе. Модернизация педагогического образования в контексте цифровизации во Франции способствует расширению предложения образовательных программ, направленных на развитие и совершенствование цифровой компетентности педагогов.

Одним из способов непрерывной подготовки педагогов в университетах Франции является продолжение обучения в магистерских программах «Практики и инженерия образования». В соответствии с вызовами времени и поддержки государства в направлении развития цифровизации образования, перспективными являются образовательные программы по формированию компетенций по разработке, дизайну, оценке и руководству проектами с использованием цифровых технологий в процессе обучения. Развитие и совершенствование цифровых навыков в профессиональной деятельности реализуется на платформе PIX, а в результате присвоения национального сертификата PIX учителя могут получить оценку и подтверждение цифровой компетентности соответствующего уровня.

Список литературы

1. Бражник Е. И., Лебедева Л. И. Организация исследовательской работы магистрантов в вузах России и Франции // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2008. № 12. С. 1292–1292.
2. Бражник Е. И. Подготовка во Франции магистрантов к интернет-коммуникации в сфере образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2020. URL: <http://met.emissia.org/offline/2020/met084/met084.pdf> (дата обращения 23.05.2023).
3. Главный государственный экспертный центр оценки образования. Национальный информационный центр. URL: <https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/bologna> (дата обращения 23.05.2023).
4. Autorité nationale de financement et de régulation de la formation professionnelle et de l'apprentissage // Certificat Pix. URL : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rs/5875/> (дата обращения: 24.05.2023).
5. Bancal M., Dobaire D. Évaluer ses compétences numériques avec Pix pour construire son parcours d'inclusion numérique // Informations sociales. 2022. №. 1. С. 99-102.
6. Bancal M., Dobaire D. Évaluer ses compétences numériques avec Pix pour construire son parcours d'inclusion numérique // Informations sociales. 2022. № 205. P. 99-102.
7. Berard A. et al. Valoriser ses compétences numériques avec PIX // 6ème Colloque Pédagogie et Formation Inter-INSA. 2019.
8. Conseil de l'Europe // Education à la citoyenneté numérique (ECN). URL: <https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education> (дата обращения 24.05.2023).
9. European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report> (дата обращения 23.05.2023).

10. European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being> (дата обращения 23.05.2023).
11. *Martin M., Godonoga A.* SDG 4 - Policies for flexible learning pathways in higher education: taking stock of good practices internationally. Paris: UNESCO-ИЕР. 2020 [2155]. P. 52.
12. Ministerial Declarations and Communiqués. URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques> (дата обращения 23.05.2023).
13. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Education Working Papers. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC\(2018\)45/ANN6/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC(2018)45/ANN6/En/pdf) (дата обращения 23.05.2023).
14. *Puimatto G.* Questionner les apports du numérique en éducation. Et après? // Distances et médiations des saviors. 2019. № 28. URL: <http://journals.openedition.org/dms/4628> (дата обращения: 24.05.2023).
15. *Tessier L., Tremion V.* La certification des compétences numériques dans les universités françaises: du C2I à PIX. Rev. Universitara Sociologie. 2019. P. 13-23.

УДК 37.02

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Галина Александровна Колоскова,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: galina_672@mail.ru

Аннотация. В статье приводится обзор цифровых инструментов для организации дистанционного обучения. Представлена классификация цифровых инструментов. Рассмотрены основные возможности сервисов для разработки курсов, которые позволят организовать самостоятельную работу, дополнить занятия мультимедийным контентом и, тем самым, обеспечить полноценное изучение учебного материала. Показано, что цифровое образование – это будущее.

Ключевые слова: дистанционное обучение, цифровые технологии, онлайн обучение

Современный мир требует от образовательных учреждений не только предоставления качественного образования, но и использования современных технологий для его организации. В условиях пандемии COVID-19 особенно актуальной стала тема дистанционного обучения, которое стало единственным доступной формой обучения для многих школ, вузов и колледжей.

Для успешной организации дистанционного обучения необходимы цифровые инструменты, которые помогут учителям организовать онлайн-уроки, проверить задания и контролировать успеваемость студентов. В данной статье мы рассмотрим современные цифровые инструменты, которые можно использовать при организации дистанционного обучения.

Цифровые платформы для дистанционного обучения — это инструменты, которые помогают учителям и студентам эффективно организовывать и проводить занятия в режиме онлайн. Они предоставляют множество возможностей, таких как создание интерактивных уроков, проведение тестирования, обмен материалами и информацией [1].

Среди самых популярных цифровых платформ можно выделить Google Classroom, Moodle, Schoology и Blackboard. Google Classroom — это бесплатная платформа от Google, которая представляет собой удобную систему для создания заданий и коммуникации с учениками. Moodle - бесплатная open-source-платформа, которую используют в различных образовательных учреждениях по всему миру. Schoology — это еще одна платформа для дистанционного обучения, которая предоставляет широкий спектр функций для создания курсов и работы со студентами. Blackboard – это комплексное решение для организации дистанционного обучения.

Цифровые платформы дают возможность проводить занятия где бы ни находился студент – дома или в другом городе или стране. Это экономит время и деньги на поездки, а также позволяет ученикам более гибко планировать свой учебный день [2].

Дистанционное обучение стало неотъемлемой частью современной образовательной системы. Онлайн-уроки позволяют обучающимся получать знания из любой точки мира, а учителям - эффективно организовывать процесс обучения. Для реализации таких задач используются различные цифровые инструменты.

Среди таких инструментов можно выделить:

1. Видеоконференции. Данный инструмент позволяет проводить онлайн-уроки с использованием видеосвязи между учителем и учениками. Это особенно полезно при работе с группами детей или студентов.

2. Интерактивные доски. Эти инструменты помогают создавать презентации, демонстрировать графический материал и делать заметки на виртуальных досках.

3. Опросники и голосования. С их помощью можно проверять понимание учеников и получать обратную связь по процессу обучения.

4. Виртуальные лаборатории и симуляторы. Они позволяют проводить опыты и эксперименты в онлайн-режиме, что очень полезно при изучении научных дисциплин.

Одним из ключевых моментов при организации дистанционного обучения является эффективная коммуникация между преподавателем и студентами. Для этого существует несколько цифровых инструментов, которые помогают установить связь и поддерживать ее на высоком уровне [3].

Один из таких инструментов - видео-конференц-системы, позволяющие проводить онлайн-уроки в режиме реального времени. Также возможно использование мессенджеров или социальных сетей для общения вне занятий.

Важным методом эффективной коммуникации является система отслеживания прогресса студентов. Это может быть как автоматическая система проверки выполненных заданий, так и периодические тесты и опросы.

Также важно предоставлять студентам доступ к материалам для самостоятельного изучения, например, видеоурокам или электронным учебникам. Возможность задавать вопросы преподавателю по таким материалам повышает качество обучения.

Наконец, необходимо иметь специализированные инструменты для проведения онлайн-тестов и зачетов. Важно, чтобы такие системы были удобными для использования студентами и обеспечивали безопасность процесса оценки. Таким образом, эффективная дистанционная коммуникация — это важный компонент успешного обучения.

Современные цифровые инструменты позволяют не только проводить дистанционное обучение, но и оценивать его эффективность. Для этого используются аналитические инструменты, которые помогают собирать данные о прохождении курсов, активности студентов и других параметрах [4].

Один из таких инструментов – Learning Management System (LMS), который позволяет отслеживать прогресс студентов, оценивать их знания и навыки. Он также предоставляет отчеты по каждому ученику или группе студентов.

Другой полезный инструмент – система анализа данных (Data Analytics). Она собирает информацию о поведении студентов на курсе, например, какие темы вызывают больше интереса или трудности. Это позволяет оптимизировать образовательный процесс и улучшить его эффективность [5].

Также широко используются онлайн-опросники для получения обратной связи от студентов о качестве дистанционного обучения. Эти данные могут использоваться для улучшения курсов или изменения подхода к обучению.

Важно отметить, что аналитические инструменты для оценки эффективности дистанционного обучения являются неотъемлемой частью его организации. Они позволяют улучшать качество образования и повышать интерес студентов к изучению новых знаний и навыков.

Сегодняшние цифровые инструменты для организации дистанционного обучения предлагают множество новых возможностей для учебных заведений и студентов. Одной из самых популярных технологий является открытые онлайн-курсы, которые предоставляют доступ к широкому спектру курсов от ведущих учебных заведений по всему миру [6].

Вебинары также являются эффективным инструментом для образовательных целей, позволяя преподавателям и студентам взаимодействовать в режиме реального времени. Большинство платформ для проведения вебинаров также поддерживает запись сессии, что позволяет студентам пересмотреть материалы после окончания занятий.

Мобильные приложения – это еще один инновационный инструмент, который помогает создать гибкое, доступное и настраиваемое обучение. С помощью мобильных приложений можно легко получить доступ к учебным материалам, выполнить задания и связаться со своими преподавателями.

Такие технологии как онлайн-курсы, вебинары и мобильные приложения уже доказали свою эффективность в образовании, а также стали доступными для широкой аудитории [7].

Действительно, дистанционное обучение становится все более популярным в современном образовании и бизнесе. Оно позволяет получать образование и развиваться, не выходя из дома или офиса, экономит время и деньги на коммуникацию и переезды. К тому же, онлайн-курсы и вебинары обычно имеют более гибкий график и доступны из любой точки мира, что делает их очень удобными для тех, кто хочет развиваться в свободное от работы время или находится в поездках. Кроме того, дистанционное обучение может быть более интерактивным и эффективным благодаря использованию современных технологий, таких как видеоконференции, чаты, форумы, онлайн-тесты и т.д.

Таким образом, формирование образовательных сетей и использование дистанционных технологий являются ключевыми элементами современной

системы образования, позволяющими обеспечить высокое качество образования и соответствие требованиям инновационного развития страны.

Список литературы

1. *Барышева И. В., Козлов О.* Изменения методики изучения программирования студентами профильных специальностей в условиях дистанционной работы // Информатизация образования - 2021. Сборник материалов Международной научно-практической конференции к 85-летию со дня рождения Я. А. Ваграменко, к 65-летию ЛГТУ. Липецк, 2021. С. 67–75.

2. *Барышева И. В., Малкина Е. В., Козлов О. А.* Проектный метод обучения программированию студентов профильных специальностей в условиях дистанционной работы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 40–55.

3. *Козлов О. А., Михайлов Ю. Ф.* Организационно-методические аспекты цифровой трансформации образования в вузе в условиях дистанционного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 36. С. 56–64.

4. *Колоскова Г. А., Козлов О. А.* Формирование цифровой компетенции учителя информатики в процессе дистанционного обучения // Инновационные подходы в высшем образовании в сфере компьютерных наук. Материалы III Международной научно-практической конференции. Науч. редактор Н. В. Папуловская. Екатеринбург, 2022. С. 27–29.

5. *Колоскова Г. А., Лямина И. М.* Удаленное рабочее место учащегося в дистанционном обучении // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Севастополь, 2022. С. 247–250.

6. *Роберт И. В., Шихнабиева Т. Ш., Козлов О. А.* и др. Реализация традиционных форм, методов обучения и дистанционных образовательных технологий при использовании цифровой образовательной среды (для общеобразовательных организаций) / Методические рекомендации. М., 2022.

7. *Ундозерова А. Н., Козлов О. А.* Проектирование самостоятельной работы обучающихся на основе электронных междисциплинарных учебно-методических комплексов в условиях дистанционного обучения // Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования. Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией И. М. Осмоловской, И. В. Усковой. 2020. С. 367–374.

УДК 37.01

АСПЕКТЫ ТОЛКОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

Татьяна Николаевна Корнеенко,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный
университет путей сообщения»,
г. Хабаровск, Россия
E-mail: tnkorneenko@edu.hse.ru

Аннотация. В статье рассмотрено понятие образовательного пространства с точки зрения междисциплинарного подхода. Можно констатировать, что, образовательное пространство с точки зрения социологии – это целостная социальная структура, задающая особые практики взаимодействия с человеком, в зависимости от поставленных обществом (государством) задач. С точки зрения философии – это пространство, выраженное объектами, подразумевающих собой символическое значение, наконец, с точки зрения педагогики, это интерференция нескольких пространств, например пространства продуктивной деятельности субъектов (пространства взросления) и самореализации (вневременное пространство).

Ключевые слова: образовательное пространство, междисциплинарный подход, символ, субъект

В педагогику понятие «образовательное пространство» вошло относительно недавно [1; 2; 3; 4; 10]. Вместе с тем существует ряд вопросов связанные с ним, которые сегодня становятся все более актуальными. Например, каковы характеристики образовательного пространства, в какой мере образовательное пространство будет являться образовательным для конкретного человека, в чем отличие образовательного пространства от образовательной среды и т. д. Ответы на эти и другие вопросы помогут систематизировать основные представления о данном понятии и вывести его основные свойства. Поэтому цель данной статьи состоит в проведении научного анализа понятия «образовательное пространство» и выделении его основных характеристик.

В научной литературе понятие “образовательное пространство” представлено с нескольких точек зрения. Первая опирается на представление образовательного пространства как реально существующего физического пространства образовательных институтов – школ, колледжей, университетов, имеющих определенную территорию и инфраструктуру. Функция их связана с передачей опыта одного поколения другому, а также приобщением к миру культурных форм и ценностей. В постиндустриальном обществе границы образовательного пространства расширяются и становятся связанными не столько с конкретной инфраструктурой, сколько с образовательным

взаимодействием субъектов, а поэтому становятся неопределенными. Так, И. М. Лоскутова отмечает, что образовательное пространство представляет собой «...особую социальную структуру взаимодействий, определяющую социальные практики и представления агентов этого пространства» [3]. При этом само образовательное пространство не только повторяет социальную структуру (элитное или для массового потребителя и т.п.), но и характеризуется той неопределенностью и неоднозначностью, в которых оказывается информационное общество. Сами социальные практики взаимодействий, точнее их воспроизводимость, эффективность и постоянство во времени также становятся неустойчивыми. А. М. Новиков обозначает образовательное пространство в постиндустриальном обществе как «совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них...» [5]. П. И. Касаткин отмечает тот факт, что понимаемое ранее образовательное пространство как физическое пространство классной комнаты, которое подразумевало собой единственный полюс знания, сегодня усложняется и расширяется. В частности, оно становится поликультурным и наднациональным [4], так, что имеет смысл говорить о мировом образовательном пространстве [1].

Между тем, при рассмотрении образовательного пространства лишь под одним углом зрения, то есть в качестве структуры “структуры социального пространства”, нередко происходит отождествление понятий среды и пространства. Как следствие, одна из главных функций образования – самоопределение человека в культурных формах [8] – все более замещается деятельностно-знаниевым обучением.

В этой связи несколько отличной выступает позиция С. В. Ивановой [2], которая говорит о необходимости понимания и представления образовательного пространства с двух точек зрения: как объектного мира и как предмета субъектной деятельности. Здесь уместно рассмотреть точку зрения С. А. Смирнова [6]. По его мнению, мир объектов только тогда может иметь значение и, таким образом, являться частью образовательного пространства, когда подразумевает собой сакральный (глубинный) смысл. Свободное взаимодействие человека с такими объектами, извлечение глубинных смыслов представляет собой особого рода практику – антропологическую. Совокупность таких практик подразумевает последовательное самоопределение человека в них. Например, он отмечает, пространство городской инфраструктуры представлено Музеем, Университетом, Библиотекой, Площадью, Храмом – набором объектов, каждый из которых имеет сакральный смысл. Поэтому, пространство *Города*, по сути выступая университетским кампусом, внутри которого порождаются антропологические практики взаимодействия – многовекторного диалога, осмысления (или размыкания значений, заданных объектом), самоопределения и самообразования, – представляет собой образовательное пространство, поскольку является само по себе выступает образующим. Отсюда, с одной стороны образовательное пространство неотрывно от города, его инфраструктуры, с другой – являет собой способ

порождения антропных практик самоизменения человека, размыкания внешних границ.

Обстоятельная попытка методологического анализа образовательного пространства как результата субъектного усилия человека впервые встречается в статье И. Г. Шендрика [10]. В ней автор разделяет пространство как физическое, связанное с координатами и положением объекта, и пространство человека, субъекта, представляющее собой сферу смыслов и ценностей. Он полагает, что пространство следует рассматривать не как простую совокупность объектов, а как нечто целое, имеющее связь с прошлым, настоящим и будущим (в культурологическом отношении). Такой феноменологический подход наполняет образовательную деятельность смысловым компонентом и позволяет человеку не только осознавать (выделять отдельное), но и осмысливать (выделять культурное основание и собственное отношение). И. Г. Шендрик предлагает разделить понятия среда, положение, пространство, место. По его мнению, *среда* для человека представляет собой «совокупность про-образов», то есть мир объектов, потенциально предлагающих собой пути познания, осмысления. Немаловажно то, что окружает такие прообразы, поскольку культурные формы, с точки зрения феноменологического описания, задают способ рассмотрения объекта, позволяют размыкать мир объектов. Далее, через определение «места», дословно - «метить», человек осмысливает познаваемое с точки зрения самоопределения своего места в мире и таким образом, выявляет собственное отношение к нему. В подобном *пространстве смыслов* и возникает понятие образовательного пространства, того, что имеет вертикальное измерение, что позволяет человеку расти и развиваться не только в мире содержания – предметного значения, но и в мире смыслов. Именно вертикальная ось смыслов (культуры) в совокупности с горизонтальной осью значений (социального измерения) позволяют состояться образованию в истинном смысле, как пути собственного самоопределения в мире значений, культуры, ценностей.

Таким образом, анализ понятия «образовательное пространство» подразумевает его неоднозначность у разных авторов. Эта неоднозначность обусловлена разными точками зрения на понятие. Так, социальный аспект выводит на первый план его общественную значимость (например, социализации личности) и рассматривает образовательное пространство как взаимодействие различных институтов, обеспечивающих возможность социального лифта для человека. Культурный аспект рассматривает передачу культурной традиции в качестве главного параметра взросления личности, а потому полагает под образовательным пространством систему взаимосвязанных явлений-событий, через взаимодействие с которыми человек самоопределяется. Наконец, личностный аспект полагает проблему развития смыслов, понимания в образовательном пространстве ключевой, а поэтому рассматривает его (образовательное пространство) в качестве пространства возможностей, при взаимодействии с которым для человека возникает вертикальное измерение постижения смыслов, топологии жизненного пути. Последняя точка зрения подразумевает понятие «пространство» как основное в

данном сочетании, как то, что возникает усилием самого субъекта. Акцент на то, что пространство не существует заранее для обучающегося, а становится только в момент расширения границ естественной среды в момент понимания нового, озарения, прослеживается в научных работах таких философов, как М. Хайдеггер, М. К. Мамардашвили, В. И. Молчанов, Е. Ю. Илалтдинова и др. М. Хайдеггер отмечает: «Пространственность мира не сводится к наглядности; это не вместительность всех процессов и вещей, данных или могущих быть данными в опыте, и не порядок вещей, но взаимосвязь отсылок: один значимый предмет отсылает к другому» [9]. При этом последнее связывается только сознанием субъекта, а не само по себе. Иными словами, процесс познания сопровождается возникновением собственного пространства-времени, отличного от объективного, которое является результатом напряженной внутренней работы понимания. Названный аспект раскрыт в работе Б. Д. Эльконина и И. Д. Фрумина [8]. Так, образовательное пространство для ребенка задано двумя полюсами: полюсом взросления и вневременным полюсом. Полюс взросления содержательно представлен разными видами деятельности, соответственно зоне ближайшего развития человека: от учебной деятельности (младший школьник) до учебно-продуктивной (старший школьный возраст). Осознанный переход от одного вида деятельности к другому связан с расширением образовательного пространства. Расширение образовательного пространства обусловлено внутренней работой самообразования человека и, с одной стороны, выступает следствием рефлексивной работы, с другой – обязано возникновению события-самоизменения. При этом последовательность и систематичность является важными факторами организации образовательной среды специальным образом – архитектурно, содержательно, пространственно. Между тем, полюс взросления или временной полюс, по мнению авторов статьи, не является самодостаточным, поэтому для проектирования целостного образовательного пространства необходимо включить вневременной полюс. Вневременной полюс, это полюс диалога или встречи разных культур и возрастов. Согласно Б. Д. Эльконину, своего рода «пространство амплификации – пространство полного выражения индивидуальных и возрастных возможностей» [8], которое возникает в клубах, секциях, играх. Именно здесь проявляется творчество, выражается индивидуальность, “ненавязчиво” развивается ответственность и самостоятельность. Словом, вневременной полюс является своего рода буфером всех возрастных активностей и кризисов. Это значит, что создание атрибутики вневременного полюса является необходимым условием образовательного развивающего пространства. В то же время вневременной полюс *символичен*, так, что существование клубов по интересам и кружков (то есть своеобразной образовательной среды) не дает гарантии существования «диалога культур». Поэтому разумное сочетание временной структуры (линии взросления) и вневременной составляющей в совокупности создают реально развивающее образовательное пространство.

Таким образом, образовательное пространство выступает сложным и многогранным понятием. Наиболее ярко его смыслы раскрываются с позиции

междисциплинарности: философии, социологии, педагогики. Так, с точки зрения социологического подхода, образовательное пространство представляет собой определенную структуру, создаваемую для выполнения общественной задачи – воспитания и образования человека, с целью его включения в данное общество. С точки зрения философии, образовательное пространство – это рефлексивное пространство взаимодействия субъектов по выявлению смысла, значений и пониманий объектов культуры, с целью самоопределения. Кроме того, рефлексивное осмысление позволяет выявлять и проектировать элементы антропопрактик с возможностью их повторения и воспроизведения. Наконец, с педагогической точки зрения образовательное пространство – это пространство взаимодействия, диалога и свободной деятельности субъектов образования, с целью их культурного самоопределения. Чаще всего такое пространство создается в образовательной среде с помощью наложения нескольких пространств.

Список литературы

1. Вульфсон Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. 235 с.
2. Иванова С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски // Ценности и смыслы. 2014. № 5 (33). С. 4–17.
3. Касаткин П. И. Современное образовательное пространство: особенности и перспективы // Философия образования. 2017. № 72. Вып. 3. С. 4-16.
4. Лоскутова И. М. Образовательное пространство в обществе риска: автореферат на соискание ученой степени доктора социологических наук: Москва, 2014. С. 40.
5. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр «ИЭТ», 2013. С. 37.
6. Смирнов С. А. Город-кампус, или Образовательное пространство города. Методологический конструкт // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 44–59.
7. Фролова С. В., Илалтдинова Е. Ю. Образовательное пространство как феномен философского знания //, 2017.
8. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии, 1993. № 3.
9. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. С. 72.
10. Шендрик И. Г. Образовательное пространство: теоретико-методологический аспект // Образование и наука. 2007. № 5 (11). С. 38–54.
11. Suter B. Study on Admission and Retention Policies towards Foreign Students in Industrialized Countries [Electronic resource]: report // Comparative Study on Policies towards Foreign Graduates / International Center for Migration Policy Development. Vienna, 2006. URL: http://www.acvz.org/publicaties/S_VS15_ENG.pdf. (дата обращения: 22.05.2023).
12. Jones R. The Student Experience of Undergraduate Students: Towards a Conceptual Framework // Journal of Further and Higher Education. 2018. Vol. 42, № 8. P. 1040-1054.
13. Ashwin P., Abbas A., McLean M. How Do Students' Accounts of Sociology Change over the Course of their Undergraduate Degrees? // Higher Education. 2014. Vol. 67. № 2. P. 219-234.

УДК 37.013.77+159.9.016.5

**ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОНЛАЙН-МЕДИАЦИИ
НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ
НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСТАНА**

Максим Владимирович Кочетков,
кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры электроэнергетики и автоматики,
ФГБОУ ВО «Заполярный государственный университет
им. Н. М. Федоровского»,
г. Норильск, Россия
E-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Санжар Амангельды-улы Балтабаев,
учитель физической культуры,
школа-гимназия № 83 им. Ыбрая Алтынсарина,
г. Нур-Султан (Астана), Республика Казахстан
E-mail: snzrbltbv@gmail.com

Аннотация. В статье актуализируется медиация как значимая институция в контексте углубляющихся противоречий в обществе. Акцентируется внимание на тринитарно-синергетических основах медиации. Это связано с усложняющейся социокультурной реальностью, ее открытостью, многоуровневостью, разнонаправленностью их векторов развития, многоаспектностью основообразующих оснований, множественностью противоречий. Гуманизм тринитарной методологии для разрешения любого противоречия определяет достаточным выход субъекта в более мягкую и тонкую стороннюю позицию, позволяющую трезво рассмотреть и оценить ситуацию для поиска бескровного выхода из конфликта (кризиса). Обозначается спектр факторов эффективной онлайн-медиации в условиях усиливающегося национально-ориентированного направления развития стран постсоветского пространства. Раскрываются специфичные особенности осуществления онлайн-медиации на основе приложений Zoom, Discord, Skype, Google Meet. Анализируются факторы низкой динамики развития медиации на постсоветском пространстве на примере Казахстана, условия изменения ситуации в лучшую сторону.

Ключевые слова: синергетика, национально ориентированное развитие, COVID-19, конфликт, антропоинновации, глобализация

Постоянно набирающий темп научно-технический прогресс ускорил многие позитивные и негативные глобализационные явления (прежде всего благодаря сети Интернет, искусственному интеллекту; усилившемуся влиянию масс-культуры, транснациональных корпораций) [14, 15]. Глобализационные явления все острее противостоят национально-ориентированным тенденциям

развития социальных образований [8, 19]. При этом и глобализационным, и национально-ориентированным векторам развития социума свойственно стремление к научно-техническому прогрессу. Усложняющаяся социокультурная реальность характеризуется углубляющимися и обостряющимися противоречиями самого разного плана. Остро проблемным становится и само существование человека в его сложившейся веками телесно-душевной целостности, базирующееся на соответствующих гуманистических концептуальных представлениях. Данным представлениям все настойчивее противостоят трансгуманистические ориентиры развития общества [16, 17], соответствующая антропоинновационная практика (киборгизация, интеграция с искусственным интеллектом, геновая модификация и пр.) [1, 18].

Одной из значимых институций общества, которая непосредственно «вписана» в отмеченный дискурс противоречий современного социума, становится медиация, отвечающая «на запрос общества, связанный с потребностью человека в более комфортных, с социальной точки зрения, и безопасных условиях жизни... За последние десятилетия медиация как способ урегулирования и предупреждения споров и конфликтов продемонстрировала актуальность и востребованность в самых разных сообществах и культурах» [12, с. 31].

Развитие институций медиации воспринимается как что-то новое, исключительно передовое. Вместе с тем мы склонны согласиться с тем, что «медиация существует так же давно, как существуют конфликты. Историкам хорошо известно, что издревле медиация применялась при разрешении международных, межэтнических и просто многосторонних споров. Называлось это по-разному: «посредничество», «переговоры», «ходатайство», «предложение добрых услуг», «принуждение к миру». Подобные методы разрешения споров использовались в тех случаях, когда переговоры заходили в тупик, и для достижения успеха нужно было заставить спорящие стороны понять и принять точки зрения друг друга» [9, с. 33].

Мы считаем, что развитие медиации в условиях современной социокультурной реальности должно осуществляться прежде всего на синергетических междисциплинарных основаниях, когда учитываются феномены многоуровневости, взаимопроницаемости различных процессов, влияние аттракторов, бифуркаций и флуктуаций, факторов нелинейности [4, 5].

Синергетическое моделирование, а именно тринитарно-синергетическое описание, способствует преодолению бинарных поляризованных состояний: «Синергетическое моделирование благоприятствует преодолению бинарной оппозиции Я-Другой, а именно ее трансформации в тринитарную взаимность, сопричастность Я с Другими и всей Вселенной, через неразделимую информационно-энергетическую взаимосвязь Я с миром (Вселенной, Ноосферой, Природой, Космосом, Богом и т.п.)» [3, с. 94].

«Гуманизм тринитарной методологии для разрешения любого противоречия определяет достаточным выход субъекта в более мягкую и тонкую стороннюю позицию, позволяющую трезво рассмотреть и оценить ситуацию для поиска бескровного выхода из конфликта (кризиса) [13, с. 84]». В

проекции на педагогическую проблематику сторонняя позиция – это «способ обретения равновесия в неустойчивом сочетании опор одного уровня, достаточно полно представляющих пограничную ситуацию современного образования: неопределенность, условность, дополнительность» [13, с. 84].

Из относительно позитивных современных явлений, которые соотносимы с глобализацией, справедливо отметить то, что даже самые консервативные сообщества характеризуются все более выраженными признаками универсальности, гибкости, открытости для их понимания, взаимодействия, что благоприятствует интеграции в социум некоторых институций медиации. Заметим, что изменение различных сфер человеческой деятельности в контексте новейших технологий и глобализирующейся социокультурной реальности – это нередко результат выраженного целенаправленного принуждающего воздействия со стороны различных центров социально-культурного и экономического влияния. И здесь много деструктивного. В сфере образования – это идеология рыночных отношений, потребительства (образование как сфера услуг), дегуманизация и дегуманитаризация, деградация атмосферы интеллигентности. Многие задачи развития творческого потенциала начинают рассматриваться в отрыве от духовных начал, национальных интересов, целостного понимания диалектически взаимосвязанных тенденций изменения различных социальных систем [6, 7].

При развитии институций медиации особенно важно избежать отмеченных негативных тенденций, так как эффективность их деятельности напрямую зависит от понимания всего спектра противоречий современного общества, его культурно-ментальных закономерностей развития, тех подходов к продуктивному урегулированию конфликтов, которые отвечают высоким нравственным нормам. В связи с этим первостепенное, на наш взгляд, значение приобретают спроецированные на систему образования национально ориентированные тенденции развития общества, призванные сбалансировать негативные явления глобализации.

Пандемия COVID-19 перевернула жизнь мирового сообщества, обострила многие проблемы, в том числе образовательные, межличностно-коммуникативные. Пандемия обнажила уровень виртуально-цифровой культуры населения, а также многие ментально обусловленные межличностные проблемы. Одна из них – это нехватка навыков коммуникативного взаимодействия и в онлайн- [2], и в офлайн- (межличностно-коммуникативном) формате [10, 11]. У многих отмеченная нехватка проявилась в учебе, работе, повседневном бытовом общении. Соответствующая квалифицированная помощь населению связана, в частности, с онлайн-медиацией.

На данный момент существует не так много сервисов для оказания услуг онлайн-медиатора. Дистанционное разрешение конфликтов достаточно активно утверждается в коммуникативном поле западных стран. На постсоветском пространстве оно пока не получило своего широкого распространения. Основная, на наш взгляд, причина кроется в экономическом укладе, культуре межличностной коммуникации, в том числе на бытовом уровне в онлайн среде.

В связи с этим самым, пожалуй, популярным примером применения онлайн-медиации является торговая платформа eBay.com. В день там проходит миллион коммерческих сделок, что неизбежно приводит к немалому количеству людей, остающихся недовольными приобретенным или приобретаемым товаром.

Данный сервис, который, как и многие иные, появился на постсоветском пространстве со значительным «опозданием», предоставляет возможность решить обозначенную проблему недовольства товаром посредством медиации в системе отношений «продавец-покупатель».

Если конфликт выходит за рамки «продавец-покупатель», то сервис предлагает ресурс «Square-Trade», где стороны дают согласие на посредническую регулирующую помощь медиатора. Ниже нами обобщаются результаты системного анализа «отставания» медиации на постсоветском пространстве на примере Казахстана. Считаем, что полученные результаты во многом справедливы в отношении всех стран бывшего Советского Союза.

Классическая медиация в Казахстане развита только на уровне досудебного разбирательства. Справедливо говорить практически о полном отсутствии медиации в массовом школьном, средне-специальном и высшем образовании. В Казахстане нет универсальной платформы для предоставления подобных услуг. «Отсутствие» надобности в медиации в некотором смысле отражает отсутствие на нее «запроса» от социума на данном этапе его развития.

Основная, на наш взгляд, причина обозначенного «диагноза» – это недостаточное понимание людьми, прежде всего специалистами в области образования, культуры, управления, возможностей медиации и соответствующих институций, богатый опыт функционирования которых уже имеется в западных странах.

Ситуация, на наш взгляд, будет меняться, причем с неизбежностью, вследствие упомянутых выше глобализационных явлений, прежде всего в сфере товаров и услуг. И здесь, в первую очередь, многое будет связано сначала с развитием онлайн-медиации. Соответствующие процессы, безусловно, могут быть ускорены и, одновременно, «окрашены» значимыми для современных запросов времени «красками».

Отмеченное ускорение обусловлено следующими ключевыми, на наш взгляд, факторами: 1) онлайн-медиация должна учитывать свою существенную специфику в отношении целевого контингента (одно дело школьники, другое – взрослые граждане); 2) онлайн-медиация требует специфического технологического оснащения и весьма квалифицированного профессионального сопровождения; 3) профессиональное сопровождение должно учитывать менталитет народа, его текущие запросы, сложившиеся традиции коммуникации; 4) развитие институциональных структур медиации в обществе предполагает и развитие соответствующих нормативных правовых оснований, в частности всего, что относится к конфиденциальности информации, персональным данным; 5) важно сбалансировать онлайн- и офлайн-форматы, максимально использовать потенциал «живого» общения.

Кратко прокомментируем некоторые распространенные на постсоветском пространстве сервисы, на которых возможно проводить онлайн-медиацию.

1. Первое по популярности приложение (после пандемии) – «Zoom». Преимуществом данной платформы являются возможности перемещений между комнатами связи, обсуждений как в групповом формате, так и в индивидуальном. Недостатком выступает качество связи, а именно невозможность слушать одновременно двух участников, так как они заглушают друг друга, в связи с чем требуется поочередное ведение беседы. Еще одним минусом является ограниченное время максимального проведения конференции.

2. Сервис «Discord». У данного сервиса больше плюсов, чем минусов. Это свободное перемещение по комнатам, возможность одновременно слышать всех участников конференции: голоса не перекрывают друг друга, что является важным фактором дискуссии. Самым явным минусом выступает требование хорошего интернет-соединения. В отсутствии такового возникают проблемы.

3. Сервис «Skype». У данного сервиса больше минусов чем плюсов. Явным минусом является качество связи – оно ниже среднего. Также не представляется возможным полноценно вести диалог, отсутствует возможность создания комнат и перемещения между ними.

4. Сервис «Google Meet». Явные минусы – качество связи и сложность интерфейса.

В завершение заметим, что развитие онлайн-медиации характеризуется, на наш взгляд, существенными потенциальными выигрышами для общества. Возможность урегулирования конфликтных ситуаций в различных социально-профессиональных, возрастных группах, создания мини анкет, проведения онлайн опросов, сложно переоценить. Квалифицированная помощь в продуктивном разрешении конфликтных ситуаций на большом удалении их участников особенно важна для огромных просторов ряда стран постсоветского пространства, прежде всего России и Казахстана. Перспективным аспектом развития онлайн-медиации выступает ее потенциальное позитивное влияние на многие направления человеческой деятельности, в том числе посредством статистического сбора информации и ее анализа. В результате появляются дополнительные основания для определения корреляционных связей с уже имеющимися данными самого широкого спектра назначения, осуществления соответствующего статистического и качественного анализа. Получаемая таким образом информация, на наш взгляд, может иметь очень широкий спектр применения в интересах различных сфер жизни общества.

Список литературы

1. *Авдеева Е. А., Кочетков М. В.* Человекоориентированный смысловой дискурс в теории и практике образования // *Философия образования.* 2022. Т. 22. № 1. С. 87–102.
2. *Гафурова Н. В.* Онлайн среда: свобода или ограничения? / Н. В. Гафурова, С. И. Осипова, Ю. Г. Кублицкая [и др.] // *Образовательный вестник Сознание.* 2023. Т. 25, № 3. С. 11–21.
3. *Кочетков М. В.* Медиация в образовании: тринитарно-синергетические основы // *Медиация в образовании: социокультурный контекст: материалы IV Международной*

- конференции. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2022. С. 93–101.
4. *Кочетков М. В.* Методологические идеи синергетики применительно к проблеме развития и саморазвития педагога и обучающегося // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2013. № 6. С. 31–37.
 5. *Кочетков М. В.* Развитие творчески-инновационной образовательной среды и грядущая парадигма образования // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2014. № 12. С. 23–31.
 6. *Кочетков М. В.* Творчество и образовательные технологии в вузе правоохранительной системы: Учебное пособие. Красноярск: Сибирский юридический институт МВД России, 2003. 133 с.
 7. *Кочетков М. В.* Теоретико-методологические основания и организационно-педагогические условия развития творческой личности преподавателя и студента: монография. М.: РАО, 2004. 264 с.
 8. *Красильникова Е. В., Кузнецова С. Н.* О формировании национальной идентичности в системе современного аграрного образования // *Современные наукоемкие технологии*. 2023. № 1. С. 123–127.
 9. *Марков С. М., Шаранова А. О.* Медиация в России и Китае: сходства и различия в трактовке альтернативной процедуры разрешения споров (медиации) // *American Scientific Journal*. 2017. № 11. С. 32–39.
 10. *Фуряева Т. В., Пасечкина Т. Н.* Коммуникативная подготовка студентов к профессиональной деятельности в экстремальных условиях. Красноярск: Красноярский гос. педагогич. ун-т им. В. П. Астафьева, 2022. 252 с.
 11. *Фуряева Т. В., Пасечкина Т. Н.* Повышение эффективности коммуникативного поведения у студентов-будущих специалистов МЧС // *Педагогика*. 2023. Т. 87, № 3. С. 66–72.
 12. *Шамликашвили Ц. А., Харитонов С. В.* Основания медиации. (Медиация как область научных исследований) // *Вестник федерального института медиации*. 2017. № 1. С. 30–50.
 13. *Шупилина Л. А.* Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». Омск: ОмГПУ, 2004. 138 с.
 14. *Gilyazova O. S., Zamoshchanskaya A. N.* The Retrospect and Prospect of the Modern University Models: Russian Example // *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. Vol. 8. № 4. P. 177-185.
 15. *Gilyazova O. S., Zamoshchansky I. I., Vaganova O. I.* Defining, classifying and developing soft skills in higher education: Competency-based and humanistic approaches // *Universidad y Sociedad*. 2021. Vol. 13. № 2. P. 241-248.
 16. *Kochetkov M. V., Avdeeva E. A.* Humanitarian reversing higher education in the Russian Federation in light of the transhumanist challenges // *The Philosophical Forum*. 2021. Vol. 52. № 2. P. 103-114.
 17. *Kochetkov M. V., Avdeeva E. A.* Humanitarian “Reversing” in the education development in the Russian Federation education under the conditions of transhumanistic challenges in the era of globalisation // *International Journal of Criminology and Sociology*. 2020. Vol. 9. P. 2813-2824.
 18. *Kochetkov M. V., Kovalevich I. A.* Specific Features of Educational and Pedagogical Discourse in the Context of Anthropological Challenges: Socio-Cultural Approach // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2020. Vol. 13. No 2. P. 268-277.
 19. *Krasilnikova E. V., Kuznecova S. N.* On the formation of environmental consciousness among students of an agricultural university // *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, Smolensk, Smolensk*, 2021. P. 042006.

УДК 378

**ИНДИЙСКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В РОССИИ****Сергей Борисович Куликов,**

доктор философских наук, доцент,
директор гуманитарного научно-образовательного центра,
ФГБОУ ВО «Томский государственный
педагогический университет»,
г. Томск, Россия
E-mail: kulikov.sergh@gmail.com

Аннотация. Статья направлена на выделение условий реализации в России индийского опыта внедрения дистанционных технологий в высшее образование. Исследование обозначенной проблемы предполагает достижение цели прояснения сильных и слабых сторон наработок, имеющихся в Индии как одном из региональных центров мировой экономики. В ходе исследования применяется метод сравнительного анализа, который помогает обнаружить факторы роста эффективности образования, влияющие на экономические успехи Индии. Вместе с тем раскрывается, что внедрение инноваций в высшее образование осложнено в Индии сведением государства как центра принятия решений к роли оператора финансовых потоков. Анализ широкого круга работ индийских исследователей проясняет пути преодоления возникающих трудностей. Открывается перспектива оценки вариантов усиления контроля над инновационными преобразованиями в сфере высшей школы. Это помогает прояснить основные способы поддержки осуществляемых преобразований. В результате автор обосновывает целесообразность перенятия в рамках высшего образования в России аспектов опыта, накопленного в Индии. Особый акцент ставится на соблюдении баланса между государственными и частными инвестициями как основными формами поддержки дистанционного образования. Показано, что некоммерческий характер данной деятельности подразумевает, что плата за обучение не формирует реальную прибыль учебных заведений, расходуясь исключительно на поддержку образовательного процесса. Актуализируется стандартизация и унификация требований (в том числе в плане оплаты), обеспечивающих возможность контроля качества над конечным результатом подготовки. При всем том важен не только перенос в Россию образовательных технологий, реализованных в Индии, как таковых, но и учет мер по повышению результативности этих технологий. Соблюдение взвешенности в оценках проясняет в итоге необходимость активизации и развития педагогической рефлексии опыта, накопленного за рубежом.

Ключевые слова: дистанционное образование, инновации, зарубежный опыт, условия реализации, Индия, Россия

Введение

Превращение Индии в один из центров экономического развития [3], в котором только за последнее десятилетие произошло резкое увеличение промышленного производства [2], не в последнюю очередь связано с инновациями в высшем образовании. Появление университетов нового типа (Открытый университет Тамилнада, Государственный открытый университет Одиша и др.) и ориентация традиционных учебных заведений (Университет Алагатты, Сикким-Манипальский университет и др.) на дистанционное обучение и активное применение информационных систем, стало предпосылкой быстрого насыщения рынка труда квалифицированными кадрами. Эффективная подготовка квалифицированных работников и служащих, равно как гибкая система профессиональной переподготовки дали шанс выйти на устойчивый экономический рост.

Прогрессивному развитию экономики Индии не помешала даже пандемия COVID-19. Так, после замедления темпов повышения валовой внутреннего продукта (ВВП) в 2020 году (прослеживалось снижение роста до 2% от показателей предыдущего года), уже в 2021 году ВВП увеличился более чем на 7% по сравнению с 2020 годом [1, с. 129]. Важно отметить, что и в период пандемии наблюдался пусть замедленный, но рост экономики, а не ее сокращение. Вместе с тем опубликованные данные [8] показывают, что важную роль здесь сыграло расширение спектра применяемых инновационных форм обучения в высшем образовании, обеспеченное частными инвестициями и поддержанное государственными программами.

Исследование *проблемы* по выделению условий реализации в России опыта, накопленного в Индии в ходе внедрения технологий дистанционного образования, раскрывает перспективы переноса этих технологий в рамки российского образования. В связи с этим в качестве основной *цели* исследования выступает прояснение сильных и слабых сторон наработок, накопленных в Индии. Достижение этой цели служит залогом понимания, на что следует делать ставку в отечественном образовании, перенимая в целом успешный опыт модернизации, обеспечивший для Индии возможности по превращению в один из региональных центров роста мировой экономики.

Методология и методы исследования

Опора на *метод* сравнительного анализа гарантирует соотнесение составных частей протекающих в Индии процессов внедрения дистанционных технологий в образование. Привлечение работ индийских авторов в качестве основного материала для исследования обеспечивает обобщение данных, имеющихся в этом отношении. Такой подход помогает отследить внутреннюю логику эволюций высшего образования в Индии и сопоставить ее с аналогичными процессами в России.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования позволяют, прежде всего, установить, что в ходе развития высшего образования в Индии наблюдается постоянное увеличение числа лиц, претендующих на университетские дипломы. Это приводит к складыванию ситуации, в рамках которой возрастает конкуренция за получение

очных мест обучения. Развитие ситуации позволяет найти выходы из возникающих проблемных ситуаций и оставляет в итоге шанс уточнить условия реализации индийских наработок в рамках образования в России.

В подтверждение тезиса о росте конкуренции за места очного обучения в индийских университетах могут быть приведены данные из работы [19], раскрывающие особое место Индии в международном образовательном пространстве. Именно в Индии наблюдается значительная доля общего населения с дипломами высшего образования. Причем востребованность высшего образования продолжает расти. В настоящее время количество претендентов на учебные места в общем составе индийской молодежи вышло на уровень около 30%, в числе которых свыше 35 миллионов человек ежегодно зачисляются в университеты. И показатели продолжают уверенно расти.

Обеспечение доступа к образованию требует поиска путей, раскрывающих альтернативы очным формам обучения. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) становится фактором, позволяющим облегчить доступ широких слоев населения к высшему образованию. Эти технологии расширяют возможности обучения, открывая перспективы формирования в индийском образовании прибыльного рынка инвестиций. Вместе с тем процесс внедрения ИКТ в образование имеет сложный состав, отдельные компоненты которого требуют тщательного анализа.

Одним из проявлений специфики индийского общества выступает активное участие частного капитала в процессах развития высшего образования. Это обусловлено достаточно строгой ориентацией Индии на либерально-демократические принципы регуляции социума. Такая ориентация подразумевает развитие системы образования в основном через частные инициативы. Государственные программы развития включаются в процесс в основном в кризисные периоды, такие как пандемия COVID-19 [8].

В то же время рост числа частных инициатив в сфере образования, равно как увеличение потребностей общества в целом влекут за собой конкуренцию в сфере предложения. Возрастающая конкуренция обуславливает колебания стоимости обучения, нуждающегося при этом в надежных гарантиях качества. Складывается ситуация, при которой прохождение профессиональной подготовки активно смещается в область применения инновационных образовательных технологий. Вместе с тем сложный состав индийского государства, представленного на разных уровнях ветвями центральной власти и властями отдельных штатов, обуславливает затруднения в прямом финансировании государством данных процессов.

Важной особенностью образования в Индии является стабильное увеличение числа частных поставщиков образовательных услуг, в особенности за счет представителей иностранного капитала. В свете исследования [5] виден специфический характер активности частного капитала, перемещение которого напоминает движение морской волны. Так, в 2002–2003 годах прямые иностранные инвестиции в образование составляли около 9 млн рупий (135 000 долларов США). В 2008–2009 годах они многократно увеличились, достигнув уровня 10 млрд рупий (153 млн долларов). В 2011–2012 годах приток капитала

в индийское высшее образование упал до 1,5 млрд рупий (23 млн. долларов). Снижение иностранных капиталовложений, однако, не помешало основанию в Индии в конце 10-х – начале 20-х годов XXI столетия новых частных университетов (Университет Креа, Духовный университет Кришнагуру, Университет Ришихуд и др.).

Примечателен факт, что в Индии оказались в целом оправданы надежды, возложенные на применение в обучении дистанционных технологий. Эти технологии внесли вклад в прохождение индийским обществом сложного периода пандемии COVID-19 [8] с минимальными потерями [1]. В период пандемии разорение части предприятий и высвобождение значительных трудовых ресурсов удалось компенсировать в рамках профессиональной переподготовки. Реализация дистанционных технологий гарантировала получение новых умений и навыков, которые позволили быстро сменить сферу занятости. Это оказало влияние на снижение уровня безработицы.

Таким образом, экономика Индии находит ресурсы дать достойные ответы на возникающие вызовы. Развитие продолжается, причем дистанционное образование выступает одним из его локомотивов. Впрочем, этот процесс имеет не только положительные стороны.

Современные исследования [5; 15] приводят данные, показывающие смещение инвестиционных предпочтений в Индии. Инвесторы все более переключаются с вложений в традиционные формы подготовки на поддержку дистанционного образования. Зарубежные элитные университеты за последнее время не создали в Индии значительного числа кампусов и в основном дистанционно реализуют свои исследовательские и учебные программы, например, в рамках Инициативы Индия-Оксфорд (ИндОкс) [4]. Этот факт характеризует растущую актуальность и коммерческую привлекательность дистанционных образовательных технологий.

Действия по внедрению дистанционного образования дают надежду на решение инфраструктурных вопросов обучения, поскольку не требуется содержать значительное количество учебного имущества. Но дистанционные образовательные технологии сами по себе рожают проблемы, которых не знало традиционное образование, предполагающее прямую вовлеченность студентов и преподавателей в учебный процесс. Одной из главных причин возникновения проблем выступает управленческая культура, господствующая в Индии, точнее некоторые последствия руководства идеалами этой культуры на практике.

В Индии не принято оперативно реагировать на неформальные запросы общества, не подкрепленные распоряжениями официальных властей. Наряду с этим базовые идеалы индийской управленческой культуры предполагают самоценный характер бюрократических процедур. И именно здесь в ходе реализации дистанционных форм обучения возникают дополнительные трудности.

Внедрение дистанционных технологий в образование ломает устоявшиеся стереотипы оформления образовательных процедур. Это вызывает серьезный скепсис в обществе. Самостоятельное выполнение учебных заданий,

сочетающееся с ослаблением прямого контроля над процессом со стороны учебных заведений, влечет фиксацию низкой успеваемости обучающихся. Неудачи отдельных студентов бросают тень на систему образования в целом, побуждая негативно оценивать творческий потенциал этой системы.

В свете современных работ индийских авторов отчетливо видно, что далеко не во всех случаях падение качества имеет строго объективные предпосылки. Выделяются также и факторы социально-психологического плана. Использование дистанционных технологий, включающих телефонную связь, радио и телевидение [6] зачастую воспринимается в Индии как средство повышения грамотности для беднейших слоев населения [16]. Становится необходимым преодолеть влияние стереотипов и поднять престиж дистанционных форм обучения. Только при этом условии открываются перспективы вовлечения в такое обучение широких слоев населения Индии.

Острота экономических, политических и социально-психологических проблем, с которыми сталкивается высшее образование в Индии, наслаивается на сугубо технические трудности реализации ИКТ в обучении. Подготовка индийских программистов последних лет демонстрировала завидные успехи. Вместе с этим росло и качество разрабатываемого программного обеспечения. Тем удивительнее, что даже в таких благоприятных условиях информационные технологии все еще не выступают неотъемлемой частью системы образования. В результате возникают трудности предоставления услуг, с которыми сталкиваются студенты в так называемых «открытых университетах» (Национальный открытый университет Индиры Ганди, Открытый университет Теланганы и др.), выдвигающих дистанционные формы обучения на передний план. Еще больше трудностей студенты испытывают в государственных (публичных) университетах (Университет Ачарьи Нагарджуны, Университет Какатия и др.), организующих учебный процесс при сочетании очных и дистанционных форм обучения.

Как показывает исследовательский опыт, образовательные учреждения в Индии имеют довольно давнюю историю активного использования информационных технологий [18]. Но эти технологии применялись в основном в качестве дополнительных средств обучения, расширяющих традиционные методики. Успехи реализации ИКТ в учебном процессе, наблюдавшиеся на ранних этапах, побудили университеты менее активно искать альтернативные пути совершенствования средств подготовки. Государственные власти также не стремились двигаться в русле последовательной политики по поддержке внедрения информационных технологий в учебный процесс.

Значительное число исследований [7; 9; 11; 12] убедительно показывает, что новейшие разработки: семантические сети, массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) и технологии с открытым исходным кодом – все они на определенном этапе были слабо представлены в индийских университетах. Более позднее исследование [8] позволяет судить о том, что ситуация начала меняться только в 20е годы XXI столетия. Вместе с тем наблюдавшееся ранее запаздывание затруднило интеграцию новых технологий в открытое и дистанционное образование.

В современных дискуссиях сохраняют свою остроту вопросы о комплексе причин, по которым применение информационных технологий в индийском образовании одновременно может быть представлено и прогрессивным, и регрессивным явлением. Ядром дискуссией выступает выдвинутое в ряде исследований [17; 18; 19] предположение о том, что эффективность внедрения электронного обучения напрямую зависит от уровня последовательности национальной образовательной политики, направленной на реализацию такого внедрения.

Возникает вопрос о причинах появления трудностей, с которыми сталкивается индийское образование, стараясь обрести поддержку от органов государственной власти. Данный вопрос особенно важен для извлечения уроков реализации информационных технологий в Индии в целях выделения условий реализации результатов индийских наработок в России.

Легко увидеть, что трудности развития дистанционного образования в Индии, в общем и целом, обусловлены фундаментальными характеристиками устройства политического процесса и экономической деятельности. Индия – это демократическая страна со значительным влиянием либеральных принципов в регуляции политических и экономических процессов. По этим показателям ситуация в Индии сходна с ситуацией в России, поэтому столь ценен индийский опыт преодоления проблем в образовании.

Оборотной стороной влияния либеральных принципов в индийском обществе является акцент в действиях государства на финансовые механизмы управления социальными процессами, а не на прямое принуждение в авторитарном стиле. Речь идет, конечно, не о полном отсутствии опоры на принуждение в актах государства, а о господствующем идеале политической активности в Индии.

Кроме того, исследование [5] показывает, что в сфере высшего образования в Индии долгое время отсутствовала самостоятельная национальная линия в образовательной политике. Развитие осуществлялось под влиянием международных трендов, которые и определяли выбор государства. Так, в многоуровневую профессиональную подготовку активно внедрялась кредитно-модульная система, родственная Болонской модели, на которую еще недавно полностью ориентировалось высшее образование в России. Причем ориентация на либеральные ценности не мешал представителям государственной власти в Индии непреклонно отслеживать движение по выбранному курсу, определенным образом распределяя финансовые средства через систему грантов.

Выбор вектора развития подтолкнул университеты в Индии к перестройке своей деятельности и переходу на новые стандарты, хотя такой переход был выполнен не в той степени строгости, как это было в России при введении Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Индийские органы государственной власти допустили большую самостоятельность в действиях университетов, что привело к неоднозначности в трактовках требований, предъявляемых к результатам этих действий.

Реализованный подход проявил слабости в ходе выстраивания системы субсидирования онлайн-обучения.

Слабой стороной включения онлайн-обучения в программы государственного финансирования является его дистанцирование от традиционных центров образовательной деятельности, на которые в Индии делается основной упор при выделении субсидий. Вместе с тем поощрение цифровизации учебных программ, ориентированных в университетах на освоение определенного числа кредитов или зачетных единиц, оставило без ответа чрезвычайно важный вопрос. При освоении в онлайн-формате бакалаврских, магистерских и докторских программ оказалось не вполне ясно, как именно будут засчитываться зачетные единицы. Этот момент вызывает дискуссии [14] в отношении процедур выдачи дипломов через онлайн-платформы.

Ситуация усугубляется тем, что органы власти в Индии продолжают довольно низко оценивать качество дистанционного образования в целом. При этом не имеет решающего значения широта распространения новых форм образования и сколь угодно строгое следование международным стандартам качества. Неоднозначность в трактовках инноваций в образовании приводит к избирательности в признании государством сертификатов, дипломов и научных степеней [19]. Некоммерческий характер данной деятельности подразумевает, что плата за обучение не формирует реальную прибыль учебных заведений, расходуясь исключительно на поддержку образовательного процесса [7]. Актуализируется стандартизация и унификация требований (в том числе в плане оплаты [19]), обеспечивающих возможность контроля качества над конечным результатом подготовки.

Кроме того, реализация инновационных форм обучения наталкивается на преграды, возникающие в области авторского права. В работе [18] выявлено, что в рамках инновационных форм образовательной деятельности слабо учитывается коммерческая составляющая реализации интеллектуальной собственности. В ходе решения исследовательских и учебных задач преподаватели отдают предпочтение открытому обмену информацией и профессиональному развитию, практически полностью игнорируя коммерческую составляющую.

Вместе с тем могут быть отмечены трудности, имеющие строго педагогический характер, ибо они рождаются непосредственно в ходе попыток преподавателей претворить электронное обучение в жизнь. В число трудностей попадают проблематичный доступ к информационным технологиям обучения, недостатки в проектировании электронных учебных материалов и вытекающие из всего этого недостатки в общей организации преподавательской деятельности [19].

Обозначенные трудности обуславливают предпочтения преподавателей напрямую обращаться к коллегам и их публикациями, а не ориентироваться на работу в социальных сетях. В институциональном отношении это усугубляется отсутствием официального признания инновационных форм образовательной деятельности. Вместе с тем, если индийские преподаватели проявляют

скептицизм в отношении информационных технологий, то обучающиеся при наличии выбора форм обучения отдадут предпочтение таким технологиям [9].

Выделенные противоречия подразумевают осторожность в отношении перенятия буквально всех аспектов накопленного индийскими коллегами опыта в сфере дистанционных технологий обучения. На это указывает и стремление сохранить традиционные формы образовательной деятельности, фиксируемое в самих индийских университетах. Исследование [10] убедительно показывает рост эффективности учебного процесса при широком применении мультимедийной техники, современных носителей информации по сравнению с обучением на базе печатных средств, которые выдаются обучающимся в индивидуальном порядке. Вместе с тем образовательные структуры в Индии не в полной мере готовы отказаться от личного взаимодействия преподавателей и студентов и перейти на общение исключительно с помощью электронной почты, а также опереться на интерактивные формы мультимедийной поддержки учебных курсов.

Итак, из опыта реализации дистанционных образовательных технологий в Индии могут быть извлечены важные уроки для российского образования. Логика развития инновационных форм образовательной деятельности предполагает усиление взаимодействий государства и научно-педагогического сообщества. Решение задач по повышению качества образования выполняется на фоне роста числа студентов и учебных заведений инновационного типа, требующих согласования частных инициатив и ответных действий органов государственной власти. Поэтому необходима активизация процессов создания органов, координирующих функционирование дистанционного образования в национальном и наднациональном измерениях. Также важно отыскать пути взаимовыгодного сотрудничества в области науки и образования, находясь в постоянном диалоге с представителями национальных и зарубежных центров подготовки.

Заключение

В *заключение* необходимо отметить общие причины, по которым в рамках высшего образования в России целесообразно заимствование аспектов опыта, накопленного в индийском образовании:

1. Имеются готовые образцы, на разработку которых не потребуется затрачивать время. Это влечет сокращение временных интервалов внедрения инновационных решений при их трансфере в пространство отечественного образования.

2. Наблюдаются способы решения затруднений, возникающих в ходе реализации дистанционных технологий обучения. Анализ таких решений гарантирует возможности по управлению процессом с целью предотвращения появления аналогичных трудностей в России или их успешного преодоления с наименьшими затратами.

Вместе с тем следует обратить внимание на необходимость укрепления дружественных связей с представителями зарубежных образовательных систем для расширения диалогового пространства. Активизация деятельности в этом направлении позволит согласовать стандарты качества, применяемые в

отношении дистанционных форм обучения в отдельных странах. Только при этом условии обозначенные перспективы становятся реальным направлением, в котором сможет эффективно развиваться высшее образование в Индии, в России, да и в любых других странах.

Особым значением обладает учет форм поддержки, и уже имеющихся, и еще только складывающихся. Данные формы поддержки – государственные субсидии и частные инвестиции – требуются для полноценного развития дистанционного образования, равно как для повышения его качественного уровня. Вместе с тем ядром поддержки выступает баланс интересов общества, государства и представителей частного капитала. Достижение такого баланса позволяет выстроить гибкую систему реагирования на нужды общества путем сочетания государственных и частных затрат на развитие дистанционного образования, равно как выработать объективные критерии отбора объектов инвестиций.

В общем итоге удалось установить необходимость активизации педагогической рефлексии опыта, накопленного в зарубежных странах, чтобы трансфер образовательных технологий, апробированных в этих странах, мог сыграть положительную роль в росте качества отечественного образования и выполнении им роли одного из локомотивов экономического развития.

Список литературы

1. Брагина Е. А. Экономика Индии под давлением COVID-19 // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2020. Т. 13. № 5. С. 128-144. DOI: <https://doi.org/10.23932/2542-0240-2020-13-5-8>.
2. Галищева Н. В. Промышленная политика как драйвер развития экономики Индии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2019. Т. 27. № 2. С. 205-222. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2019-27-2-205-222>.
3. Маляров О. В. Роль государственного капитализма в модернизации экономики (опыт Индии) // Восток. Афро-Азиатские общества: история и современность. 2012. № 2. С. 110-119.
4. Ali R., Finlayson A. Building capacity for clinical research in developing countries: the INDOX cancer research network experience // Global Health Action. V. 5. № 1. P. 17288. DOI: <https://doi.org/10.3402/gha.v5i0.17288>.
5. Ahmed F., Garg S. Higher education in knowledge era: Innovation, excellence and values. New Delhi: Viva Books, 2015. 378 p.
6. Chaudhary S., Panda S. Educational television and teleconference // Reddi U. V., Mishra S. (eds.) Educational Media in Asia. Vancouver: The Commonwealth of Learning, 2005. P. 79-95.
7. Datt R., Gaba A. Cost of dual mode and single mode distance education // Garg S. et al. (eds.) Four decades of distance education in India. New Delhi: Viva Books, 2006. P. 380-391.
8. Devaru S. D., Nasa V. Status of Online Education in India: Pre and Post COVID-19 Era // International Journal of Engineering, Business and Management. 2022. V. 6. № 6. P. 42-49. DOI: <https://dx.doi.org/10.22161/ijebm.6.6.7>.
9. Dikshit J., Gaba A., Bhushan S., Garg S., Panda S. Learning attitude, motivation and preferences of online learners // Indian Journal of Open Learning. 2003. V. 12. № 3. P. 149-167.
10. Dikshit J., Garg S., Panda S. Pedagogic effectiveness of print, interactive multimedia and online resources: A case study of IGNOU // International Journal of Instruction. 2013. V. 6. № 2. P. 193-210.

11. *Garg S.* Open universities: Swimming against the tide // *University News*. 2015. V. 53. № 31. P. 6-15.
12. *Jayaram N.* India // *Forest J. F., Altbach P., Philip G. (eds.) International handbook of higher education, Part Two: Regions and countries*. Singapore: Springer, 2007. P. 747-767.
13. *Mahapatra S. K.* Educational Development of Marginalized Communities through Open Schooling in India: A Case Study of NIOS in India // *Jena S. S., Agarwal K., Mahapatra S. K. (eds.) Open and Distance Learning: Equity and Accesss*. New Delhi: Shipra Publications, 2014. P. 8-20.
14. *Mythili G.* India Gandhi National Open University – OER-based postgraduate diploma in e-learning // *Naidu S., Mishra S. (Eds.) Case studies on OER-based e-learning*. New Delhi: Commonwealth Educational Media Centre for Asia, 2015. P. 11-23.
15. *Panda S.* Higher education at a distance and national development: Reflections on the Indian experience // *Distance Education*. 2005. V. 26. № 2. P. 205–225.
16. *Panda S., Chaudhary S.* Telelearning and telelearning centers in India // *Latchem C., Walker D. (Eds.) Telecenters: Case studies and key issues*. Vancouver: The Commonwealth of Learning, 2001. P. 149-157.
17. *Panda S., Mishra S.* E-learning in a mega open university: Faculty attitude, barriers and motivators // *Educational Media International*. 2007. V. 44. № 4. P. 323–338.
18. *Panda S., Santosh S.* Faculty perception of openness and attitude to open sharing at the Indian National Open University // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2017. V. 18. № 7. P. 89–111.
19. *Panda S., Garg S.* India // *Zawacki-Richter O., Qayyum A. (eds) Open and Distance Education in Asia, Africa and the Middle East*. Springer, Singapore, 2019. P. 27-42. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-5787-9_4.

УДК 37.01

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ
В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ**

Тимофей Сергеевич Купавцев,
кандидат педагогических наук, доцент,
начальник кафедры организации огневой и физической подготовки,
ФГКОУ «Академия управления Министерства
внутренних дел Российской Федерации»,
г. Москва, Россия
E-mail: kupavzev22@yandex.ru

Аннотация. В условиях непрерывного обновления содержания образования, при избытке многоканально поступающей, не всегда структурированной информации, противоречивой для ее понимания, одной из главных задач проектирования педагогических систем выступает создание условий для обеспечения соответствия результатов образования предъявляемым требованиям, при самоопределении личности обучающегося. Образование личности предполагает возникновение и накопление обучающимся личностного опыта во взаимодействии с различными типами сред. Педагогическая поддержка понимается как принцип управления средами образования личности, позволяющий посредством корректировки значимых параметров среды влиять на процесс становления личностного опыта обучающегося, при частичной или полной передаче ему инициативы в выборе приоритетов содержания образования и способов его освоения.

Ключевые слова: непрерывное образование, образовательная среда, самоопределение, личностный опыт, педагогическая поддержка, развитие личности, взаимодействие субъекта со средой

В условиях стремительных изменений социокультурной реальности, влекущих за собой повышающуюся сложность отношений человека и среды жизнедеятельности, а также состояние перманентной неопределенности, возникают затруднения в прогнозировании субъектом перспектив своего жизненного пути, приоритетов активности на том или ином интервале своего развития в онтогенезе, а на этапе профессионального самоопределения и становлении в профессии – в построении траектории профессиональной карьеры. Неопределенность представляет собой, как об этом пишет А. Г. Асмолов, состояние неполной информированности и объективной невозможности получения достоверной и точной информации о возможностях среды для самореализации в избранном виде деятельности, а также об источниках получения разнообразного предметно-инструментального и личностного опыта при взаимодействии со средой [1]. Неопределенность также появляется, когда субъект не располагает знанием о своих возможностях для освоения среды, для преодоления установленных или стихийно возникающих

средовых ограничений и актуализации имеющегося опыта, позволяющего продуктивно взаимодействовать со средой.

Рассуждения в обозначенной логике приводят к мысли о том, что неопределенность как характеристика среды в том или ином виде возникает всюду, где нет строго обозначенных границ для осуществления активности. Прежде всего это касается пространственно-временных, коммуникативных, предметных, деятельностных и информационных условий среды. Отдельного внимания заслуживают последний из названных компонентов средового контента, поскольку в информационную эпоху, время тотальной цифровизации, именно информация становится метакarakterистикой, определяющей как структуру и содержание среды, так и ее пространственные, временные, предметные, деятельностные и коммуникативные компоненты. Не вызывает сомнений, что активность субъектов, взаимодействующих со средой во многом зависима от информационного контекста ситуации. И дело здесь, как об этом пишет Ю. И. Манин, не только в стремительно возрастающем объеме информации [4], но прежде всего в аспектах ее качества, многообразия смыслов, сложности для понимания, осмысления и принятия субъектом решений к действию. По-видимому, в настоящее время, как и всегда прежде, в вопросах социализации и профессионализации человека востребуется главное свойство субъекта – способность к самоопределению, становящаяся механизмом образования личности в значении становления и наращивания личностного опыта, развития личностных функций. Сказанное в очередной раз заостряет внимание на основной проблеме образования личности, зафиксированной принципом детерминизма С. Л. Рубинштейна: внешнее определяется только через внутреннее [6], то есть совершенствование деятельности субъектом возможно только через саморазвитие личности.

Вслед за В. В. Сериковым считаем возможным сделать акцент на одной из ключевых составляющих ведущей функции субъекта – быть личностью: избирательность [8].

Избирательность определяется свойством субъекта оценивать возможности среды с позиции ее соответствия своим возможностям и потребностям для освоения, что предполагает развитие способностей к познанию среды, адаптации к ее требованиям, оценке своего потенциала и прогнозированию возможных траекторий движения по пути освоения нового. Избирательность востребует также развитие личностного опыта целеполагания, позволяющего субъекту структурировать свою активность, самостоятельно подбирать средства освоения среды и интенсивность взаимодействия с ней, видеть главное с ориентацией как на цель активности, так и на процесс достижения цели. Говоря об избирательности, нельзя не сказать и о том, что активность субъекта в освоении среды определяется ее наполненностью смыслами, которые обретаются при осуществлении деятельности, в диалоге с другими субъектами, а также как результат рефлексивной оценки субъектом контекста ситуации, своей активности и активности других субъектов в результате чего уточняется как образ цели, так и образ процесса ее достижения. При этом поиск и нахождение смыслов является процессом, исходящим от

субъекта, как стремление в познании установленных правил, традиций и норм, принятых в данном сообществе, системы ценностей социальной группы, а также смыслов, потребностей и устремлений другого субъекта.

В дискурсе об образовании личности не менее важное место наряду с избирательностью занимает творчество, поскольку именно данное качество личности в полной мере отражает ее субъектную позицию – развивать свою деятельность по собственной инициативе. Творчество, как об этом пишут Д. Б. Богоявленская и В. А. Петровский, отражает надситуационную активность субъекта, его выход на более высокий уровень – сверхнормативный [2; 5], то есть осуществление активности на уровне, который не требуется в данной ситуации и который определяет для себя личность самостоятельно исходя из своих интересов и возможностей. Закономерно творчество является квинтэссенцией избирательности. Очевидно, что выход субъекта за обозначенные границы, осуществление им деятельности на уровне не определенном нормативно предполагает решимость и решительность, ведь нельзя не согласиться, что такая активность для личности всегда риск – не достигнуть желаемого, быть подвергнутым критике. Для творчества характерным является не утилитарный подход к осуществлению деятельности, когда стимулы для активности в самой личности. Творчество показывает способность не просто выбирать маршрут своего развития исходя из предложенных альтернатив, но и создавать авторский проект.

Изложенное позволяет сделать вывод о том, что одним из главных приоритетов проектирования образовательных сред является не только и не столько передача социокультурного опыта в адаптированной для его освоения форме, обеспечение трансляции учебной информации от одного субъекта другому, но и создание условий для оформления передаваемой / получаемой информации в личностный опыт, наполнение среды стимулами и источниками для формулирования целей взаимодействия со средой, поиска и нахождения смыслов, для невынужденного, свободного и ответственного изменения личностью себя и среды.

Какую же роль в этом процессе играет педагог и что от него требуется для образования личности обучающегося в условиях избытка информации, повсеместной и глубокой экспансии цифровых технологий? Представляется что ответ на поставленный вопрос не может быть однозначным. Для педагогического субъекта в системе образования при строгой регламентации деятельности имеется немало возможностей для превращения образовательного процесса из места структурирования и передачи / получения информации в полноценную среду образования личности, более того с нарастанием цифровизации такие возможности расширяются, в то время как способности педагогов в данном вопросе все время остаются в дефиците. При этом, как отмечают В. В. Сериков и Р. Р. Закиева, наряду с безусловными преимуществами внедрения цифровизации в образовании имеется и риски злоупотребления цифровизацией как способом проектирования образовательных сред, как для обучающихся, так и для педагогов [9]. К основным из них отнесены: снижение способности обучающихся

самостоятельно мыслить; увеличение желания поиска готовой информации; утрата навыков осуществления коммуникации в письменной форме; снижение качества взаимодействия между субъектами. Изложенное актуализирует проблему образования личности в информационную эпоху, о чем убедительно пишет И. А. Колесникова, указывая, что «... самое сложное в цифровую эпоху – «очеловечить» содержание образования и взаимодействие между участниками образовательного процесса. Не менее важен вопрос качества образовательной среды, в которой происходит становление человека, призванного осознанно и творчески взаимодействовать с окружающим миром» [3, с. 20.].

Очевидно, что объем и качество информации в организации образовательных сред сами по себе не несут ни созидательного эффекта, ни деструктивных влияний на человека до тех пор, пока информация не находит своего отклика «потребителя», то есть пока информация не вызывает интереса, переживаний и отношения к ней со стороны обучающегося, его позитивных или негативных эмоций, чувств. И только тогда, когда информация, как часть средового контента синхронизируется (принимается или отвергается) с личностными предпочтениями обучающегося, она начинает воздействовать на его личностные структуры, обеспечивая либо эволюционирующий характер развития личности, либо напротив, способствуя ее деградации. Учитывая, что образованию личности способствует вся полнота информации, поступающей многоканально, непрерывно, в том числе за границами организованного образовательного процесса, нельзя не принимать во внимание возможности влияния стихийно поступающей информации на возникновение и накопление личностного опыта – позитивного или негативного. Главная проблема здесь в том, что обучающемуся не всегда удастся самостоятельно распознать неблагоприятную направленность информационного потока. К причинам невозможности точно оценить качество информации относят дефициты предметного и личностного опыта, опыта взаимодействия с различными типами сред, недостатки подготовленности в части оценки и интерпретации, понимания значений контекста ситуации, ограничения восприятия информации, то есть восприятие ее фрагментарно, дефициты времени для ее обработки, структурирования, осмысления и понимания. В таком случае, обучающийся нуждается в присутствии или ощущении присутствия авторитетного наставника, значимого другого, который в случаях затруднения окажет помощь, поддержку, поможет сориентироваться и принять, исходя из контекста ситуации, правильное решение, которое тем не менее является решением субъекта его принимающего, то есть самоопределяющегося. И здесь нельзя не согласиться с мнением В. В. Серикова о том, что единственным средством воздействия педагога на выбор обучающегося является поддержка его самоопределения [7].

Говоря о педагогической поддержке, нужно отметить, что данный вид педагогической активности, основанный на поддержке инициатив другого субъекта, ни в коем случае не может быть отождествлен с попустительством или уходом педагога от ответственности. Действительно, при осуществлении

поддерживающей помощи педагог как бы отстраняется от другого субъекта, тем не менее взаимодействие между субъектами приобретает свойство взаимодействия равных, становится равноправным, исключается доминирование одного над другим и принуждающее давление среды, то есть обучающийся в рамках установленных правил самостоятельно определяет свою активность. Вся полнота выбора передается другому субъекту, однако главная задача педагога и его ответственность фокусируются на установлении доверительных доброжелательных отношений, способствующих открытию субъектов друг другу, созданию условий наиболее полной ориентировки другого в среде, раскрытии альтернатив для осуществления активности, наполнении пространства взаимодействия оптимизмом и уверенностью в достижимости любой цели, даже самой отдаленной, разделении радости успеха и ободрении в случаях, когда не удается достигать желаемого.

Педагогическая поддержка может быть принята и в качестве системообразующего элемента проектировочной педагогической деятельности, становясь методологическим принципом. Это становится возможным, если рассматриваемый феномен включен в профессионально-личностную позицию педагогического субъекта, что является характерным для ситуационно-средового подхода, для которого, как об этом пишет Н. В. Ходякова, педагогическая поддержка является необходимым элементом управления средой развития личности [10]. Педагогическая поддержка, включенная в качестве механизма управления средой развития личности в ситуационно-средовом подходе, позволяет обеспечить динамику ситуации в ее границах и приращение соответствующих видов личностного опыта: опыта познания среды и адаптации к ней, опыта предметно-деятельности ориентировки, опыта ценностно-смысловой ориентировки и опыта целостной ориентировки.

Обобщая изложенное, необходимо отметить, что развитие личностных функций и накопление личностного опыта человека в современных условиях должно быть полноправно включено в содержание образования. Учитывая изменчивость среды (не только образовательной) и ее стремительное информационное обновление, освоение разнообразного опыта становится в зависимости от способности субъекта быть избирательным во взаимодействии со средой при осуществлении разнообразной деятельности. Педагогический субъект призван в этом процессе обеспечить свободу самоопределения обучающегося и его защиту от деструктивных информационных влияний посредством уточнения значимых параметров среды и их корректировки в зависимости от динамики ее освоения обучающимся. Педагогическая поддержка как вид педагогической деятельности позволяет в полной мере реализовать идею управления средой и опосредованного влияния на процесс образования личности.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [II Приглашение к диалогу] // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен.* М.: Издательство «ЯСК», 2018. С. 13–29.

2. *Богоявленская Д. Б.* Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 82–89.
3. *Колесникова И. А.* Регуманитаризация образования: методологическая перезагрузка // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика. 2020. Т. 1, № 2. С. 20–34.
4. *Манин Ю. И.* Математика как метафора. М.: Издательство «МЦНМО», 2008. 400 с.
5. *Петровский В. А.* Субъектность «Я» в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1–2 (105). С. 174–193.
6. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
7. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Издательство «Логос», 2013. 448 с.
8. *Сериков В. В.* Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (106). С. 30–35.
9. *Сериков В. В., Закиева Р. Р.* Риски в условиях цифровой трансформации образования // Ценности и смыслы. 2022. № 4 (80). С. 99–110.
10. *Ходякова Н. В.* Педагогическое проектирование информационно-образовательной среды вуза МВД России в интересах личностного развития и преодоления Интернет-зависимости курсантов и слушателей // Сборник научных трудов VI Международной конференции «Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы (к 20-летию образования Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя)», Москва, 9–10 июня 2022 г. М.: МосУ МВД России имени В. Я. Кикотя, 2022. С. 412–415.

УДК 373

**ПЕДАГОГ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ 1984 ГОДА
(НА МАТЕРИАЛЕ СОВЕТСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ)**

Юлия Геннадьевна Куровская,
доктор педагогических наук, доцент,
старший специалист управления
научно-организационной деятельности,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»;
ведущий аналитик лаборатории
антропологии и педагогической компаративистики,
ФГБУ «Российская академия образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: kurovskaja@mail.ru

Аннотация. На материалах советской периодики в статье рассматривается педагогическое сообщество в контексте реформы советской школы 1984 года. В центре внимания находятся вопросы, связанные с повышением статуса профессии учителя и его творческого развития, с усовершенствованием системы поощрений педагога, а также с новшествами в системе подготовки и повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова: образование, реформа школы 1984 года, советский педагог, советские периодические издания

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

Стратегия обновления содержания образования в нашей стране свидетельствует о том, что система образования, меняясь в соответствии с вызовами времени, бережно относится к передовому педагогическому опыту и инновациям прошлого, согласно С. В. Ивановой и О. Б. Иванова, «обеспечивает сохранение накопленных веками и проверенных временем традиционных форм и методов обучения» [4, с. 63]. Историко-педагогический взгляд на «сложившиеся традиции, основанные на большом опыте институтов образования» [10, с. 45], и процессы реформирования советского периода важен для понимания и сегодняшних изменений.

Ключевая роль в выполнении миссии образования – всестороннем развитии личности ребенка – принадлежит педагогу, учителю, наставнику. Это тот человек, «чьей заботой является / являлось образование человека» [1, с. 150]; тот человек, который, открывая перед учеником окно в мир, передает ему не только знания и опыт предыдущих поколений, но и раскрывает в нем лучшие качества, помогает узнать самого себя и найти свой путь в жизни. Статус учителя в нашей стране всегда был особым и значимым. Это находит отражение и в государственных документах настоящего и прошлого. Так, в

школьной реформе 1984 года одним из 8 направлений является «Учитель в советском обществе» [11].

Целью статьи является рассмотрение образа педагога, представленного на страницах советской периодики в 1984 году во время реформирования советской школы. Язык советской прессы для нас – это «путь к познанию предметного мира» [6, с. 115]; зеркало истории страны, в котором можно увидеть настроения, надежды и чаяния советских людей по поводу предстоящих процессов преобразования школы, что позволяет «глубже заглянуть в человеческую сущность, приблизиться к основным вопросам бытия, стать частью знаний об отношениях человека и мира» [3, с. 34].

Для установления картины восприятия процесса изменений в педагогическом сообществе мы обратились к центральным периодическим изданиям СССР. Материалом исследования послужили тексты статей и визуальное сопровождение следующих источников того времени:

- ежедневной газеты «Правда», являвшейся средством массовой информации КПСС и наиболее влиятельным и авторитетным изданием в СССР;
- выходившей ежедневно общественно-политической и деловой газеты «Известия», считавшейся официальным органом руководящих органов Советской власти, в частности Верховного Совета СССР;
- еженедельной газеты «Неделя» – иллюстрированного приложения к газете «Известия».

Проект ЦК КПСС о школьной реформе вызвал широкий резонанс среди разных слоев населения, его обсуждение имело всенародный характер. Вот как об этом пишут в статье «В Политбюро ЦК КПСС»: «Материалы по школе ежедневно находили отражение в печати, передачах телевидения и радио. Повсюду проект ЦК КПСС воспринят как важный документ, развивающий марксистско-ленинскую концепцию единой, трудовой, политехнической школы и ее роли в формировании нового человека, как программа дальнейшего совершенствования общего среднего и профессионального образования молодежи в свете решений XXVI съезда партии и последующих Пленумов ЦК КПСС» [12, № 83 от 23.03.1984, с. 1].

Предстоящая реформа стала предметом активного обсуждения на страницах центральной прессы. Это событие никого не оставило равнодушным. В нем были заинтересованы представители самых разных профессий, проживающие как в городах, так и в деревнях всех регионов. Всенародный масштаб дискуссий по поводу грядущих перемен в образовании ярко показывает автор статьи «Всенародный педсовет»: «Все слои общества были представлены на газетной трибуне: рабочие и колхозники, педагоги и партийные работники, командиры производства и ученые, родители, ветераны труда и войны, врачи и спортсмены, писатели, художники, композиторы, военнослужащие и др. Письма шли из всех регионов страны» [12, № 86 от 26.03.1984, с. 3].

Среди обсуждаемых в советской периодике проблем особое значение приобрело рассмотрение преобразований в педагогическом сообществе. И это было вполне закономерным. Рассматриваемый период, по верному утверждению

М. В. Богуславского и Т. С. Дороховой, был временем «активизации деятельности педагогов-новаторов» [2, с. 42].

По этому направлению обсуждались вопросы, связанные с повышением статуса профессии учителя и его творческого развития, с усовершенствованием системы поощрений и оплаты труда учителя, а также с новшествами в системе подготовки и повышения квалификации педагогов.

Так, например, в статье «Учительская высота» подчеркивается необходимость более внимательного отношения органов просвещения и педагогических научных учреждений к творческим начинаниям и разработкам учителей-новаторов. Ведь какой бы ни стала школа в результате преобразований, ключевой фигурой в ней всегда будет учитель. Учителя – это вдохновенные пропагандисты коммунистических идей и основных ценностей советского общества. «В общественно-политической деятельности учителя есть глубокий смысл: посредством ее он открывает двери школы в большую жизнь» [12, № 9 от 09.01.1984, с. 3]. Поэтому столь важно приложить все усилия для того, чтобы в педагогическую профессию шли лучшие из лучших, самые талантливые, самые одухотворенные, чтобы поднять престижный статус педагога на самую достойную высоту, ту, которую завещал В. И. Ленин.

Положение сельского учителя, связанное с необходимостью ведения собственного хозяйства и отсутствием времени на самообразование, также широко обсуждалось в СМИ. В статье «Как в городе. Выше авторитет сельского учителя» автор подчеркивает важность личности учителя и его укрепления авторитета в стране и пишет о необходимости того, «чтобы окружающие ценили в нем личность, чтобы никто не имел возможности командовать им, как хочет. И тут большая роль принадлежит местным партийным и советским органам» [12, № 27 от 27.01.1984, с. 3], которые призваны показывать пример уважительного и почтительного отношения к педагогам, встречаться и взаимодействовать с ними, вовлекать их в социально-значимые дела и общественные мероприятия, поощрять лучших и вводить самых достойных в состав партийных комитетов. Живое обсуждение вызвал и вопрос отбора абитуриентов, напрямую связанный с закреплением кадров на селе и обликом интеллигенции страны в будущем. При рассмотрении проблемы текучести педагогических кадров оптимальным решением ее преодоления признавалось формирование учительского сообщества из местных жителей за счет целевого направления молодых людей на учебу в университеты и институты.

Примечательны размышления об образе учителя будущего, в которых одним из аспектов был учительский профессионализм. Так, в статье «Пока сам учишься» автор отмечает потребность в дальнейшем развитии институтов усовершенствования учителей, которые должны стать истинными научно-методическими центрами, преподаватели которых работают на достойном уровне и дают высокую научную продукцию, занимаясь своим прямым делом, а не усиливая «инспекторскую службу отделов народного образования, как это зачастую бывает» [12, № 14 от 14.01.1985, с. 3].

Остро стоял вопрос о перегрузке учителей и возможности их совершенствования в профессии, поскольку важно думать о том, тянутся ли к

педагогу ученики, интересен ли он им как личность размышляющая, анализирующая, постоянно развивающаяся. И такое видение проблемы мы видим в статье со звучным названием «Без школярства»: «Остановка в профессиональном развитии учителя — это и замедление развития его учеников. Чтобы этого не случилось, чтобы учитель умел анализировать свою работу прежде всего как педагог, а не как работник районного масштаба, у него должна быть своя точка отсчета» [7, № 9 от 27.02.1984, с. 6]. Учитель не может оставаться равнодушным к потребностям, увлечениям и интересам своих учеников. Перед ним всегда стоят вопросы о том, знает ли он своих учеников, как они к нему относятся, что они умели и знали полгода назад и что умеют и знают теперь. И здесь педагогу нужен не столько контроль, которого и так достаточно, сколько свобода созидания и творчества, поэтому помощником ему должна стать педагогическая наука, в частности, психологическая служба, которую следует объединить со службой профориентационной. В статье «В интересах личности» также предлагается снизить нагрузку преподавателя за счет выделения официального библиотечного дня, который он сможет посвятить творчеству и самообразованию, поскольку пока «педагоги не успевают знакомиться даже с научно-популярными журналами, пособиями для внеклассной работы» [12, № 73 от 13.03.1984, с. 3].

Пристальное внимание на страницах прессы уделялось развитию системы моральных и денежных поощрений учителей. Особенно актуальным этот вопрос был для привлечения в школу талантливых кадров, прежде всего, мужчин. В статье «Учителю нужна забота» автор предлагает для этого «повысить заработную плату учителей; ввести систему премиальных вознаграждений; выделять для учителей ведомственные квартиры не только в деревне, но и в городе» [5, № 10 от 10.01.1984, с. 3]. Также в газетных обсуждениях вызвали одобрение предложения о моральных поощрениях «лучших школьных наставников» [12, № 27 от 27.01.1984, с. 3].

Важным символом значимости педагогического труда стало объявление в стране Дня Знаний (именно с 1 сентября 1984 года это праздник официально отмечается в нашей стране), а также «создание Всесоюзного педагогического общества и музея народного образования» [9, с. 193].

Таким образом, мы видим, что широкое обсуждение на страницах прессы вопроса преобразований в педагогическом сообществе показывает реформу советской школы как всенародное дело, которое было воспринято с большим энтузиазмом разными слоями населения в разных уголках страны и стало, действительно, значимым и воодушевляющим событием для всего советского народа. Школьная реформа стала олицетворением единения советского народа, она показала его оптимистический настрой и большие ожидания от грядущих перемен, надежды на дальнейшее укрепление системы советского образования и усиление статуса и престижа профессии учителя. Ярко это настроение передается в статье «Здравствуй, День Знаний!», которая была приурочена к 1 сентября и опубликована в рубрике «Колонка редактора». В ней автор приводит весомые аргументы в пользу важности знаний как бесконечного пути к новым вершинам и инновационным свершениям в разных областях жизни: «Знания

работают. БАМ и атомные электростанции, новые города и небывалый газопровод, экспедиции в глубины океанов и к полюсам Земли, полеты в космос, реформа школы, книги и спектакли — это и результат знаний, и нескончаемая дорога к новым открытиям, изобретениям, усовершенствованиям» [7, № 35 от 27.08.1984, с. 3].

И в данном случае справедливо звучат слова А. В. Овчинникова о том, что и в то время - период «жесткого стиля политического руководства власть допускала достаточный уровень демократичности в <...> развитии российского учителя. Задача педагогической общественности состоит в том, чтобы услышать, понять, принять и методически грамотно преобразовать сухой язык нормативных требований в благие дела гуманистического просвещения личности. Задача же власти состоит в том, чтобы услышать голос педагога, заявляющего о своих профессиональных интересах, и создать механизмы, позволяющие их реализовывать» [8, с. 222].

Список литературы

1. Безрогов В. Г., Пичугина В. К. «Забота о себе» как психолого-педагогическая категория: обзор современных отечественных исследований // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3 (31). С. 143–152.
2. Богуславский М. В., Дорохова Т. С. Динамика функций учителя в отечественной педагогике XX-XXI веков // Историко-педагогический журнал. 2023. № 2. С. 38–45.
3. Елкина И. М. Герменевтический метод при осмыслении педагогического текста в современном образовании // Ценности и смыслы. 2021. № 1 (71). С. 33–43.
4. Иванова С. В., Иванов О. Б. Актуальные вопросы совершенствования методологии исследования образовательного пространства // Ценности и смыслы. 2023. № 3 (85). С. 61–73.
5. Известия. Ежедневная газета. 1984.
6. Лукацкий М. А. Методология исторического познания // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 101–122.
7. Неделя. Еженедельное приложение к газете «Известия». 1984.
8. Овчинников А. В. Нормативно-правовое регулирование методической работы с российским учительством (начало 1970-х - конец 1980-х годов) // Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 29–30 октября 2021 года / Науч. ред. М. В. Богуславский, отв. ред. М. А. Гончаров. М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. С. 216–223.
9. Овчинников А. В. О реформе советской школы 1984 года // Пространство и Время. 2014. № 4 (18). С. 190–194.
10. Полякова М. А. Историко-педагогический компонент в системе подготовки современного педагога // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 3 (69). С. 45–53.
11. Постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. № 13-XI «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы». URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12023.htm (дата обращения: 05.05.2023).
12. Правда. Ежедневная газета. 1984–1985.

УДК 378.01:004

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Татьяна Борисовна Лемешко,
старший преподаватель
кафедры прикладной информатики,
ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – РГАУ-МСХА
имени К.А. Тимирязева»,
г. Москва, Россия
E-mail: t.lemeshko@rgau-msha.ru,

Аннотация. В статье представлена сущность термина «электронная (цифровая) информационно-образовательная среда (ЭИОС)», типовой набор компонентов и принципы формирования ЭИОС. В настоящее время проблема формирования эффективной компонентной ЭИОС в университетах остается актуальной, поскольку необходимо следовать новым требованиям, которые предполагают внедрение современных цифровых решений в образовательный процесс, его трансформацию. Автор отмечает, что формирование электронной (цифровой) образовательной среды (ЦОС) в аграрном вузе – одно из основных условий подготовки специалистов АПК для цифровой экономики. Уровень подготовленности кадров АПК зависит от ИТ-инфраструктуры аграрного вуза, актуальных цифровых компонентов образовательной среды. В статье определены важные компоненты ЭИОС РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева. В работе проведено анкетирование студентов, которые определили актуальные технологии ЦОС: онлайн-курсы, цифровые образовательные платформы, мобильные приложения, нейросеть Midjourney, чат-бот с искусственным интеллектом ChatGPT, учебно-методический портал sdo.timscad.ru (LMS Moodle), автоматизированную информационную систему Cassiopeia, виртуальную реальность (VR) и др.

Ключевые слова: электронная (цифровая) информационно-образовательная среда, цифровая трансформация, компоненты

В связи с новыми вызовами и трендами очень быстро меняется электронная образовательная среда, трансформация которой связана с усиленным внедрением цифровых решений в образовательный процесс.

Сегодня образовательная среда не может существовать без информационной среды, информационных ресурсов, представляющих собой содержательную учебную информацию (дидактические, методические, справочные, нормативные и прочие материалы).

Рассматривая понятие «информационная среда» И. В. Роберт в своих работах приводит трактовки ученых Р. М. Лемеха, О. В. Насс,

Л. П. Мартиросян, О. М. Карпенко, Л. И. Мироновой и др., которые определяют информационную среду как набор условий, способствующих интерактивной коммуникации между преподавателями, студентами и электронным образовательным ресурсом, реализующим обучающие возможности ИКТ.

А под понятием «Целостная информационно-образовательная среда» И.В. Роберт понимает комплекс условий, помогающих в учебном информационном взаимодействии между студентом, преподавателем, интерактивными средствами ИКТ, взаимодействующими с пользователем как с субъектом информационного общения и личностью [7].

Важно выделить, что информационно-образовательная среда университета определяется как единое информационно-образовательное поле взаимодействия участников образовательного процесса, основанное на интеграции традиционных и электронных информационных ресурсов при помощи ИКТ, позволяющих взаимодействовать с источниками информации опосредованно, и включающее в себя электронные библиотечные системы, базы данных, учебно-методические комплексы, обеспечивающие качественную информационную поддержку образовательного процесса.

Стоит отметить, что в условиях цифровой трансформации, электронного и дистанционного обучения важным является формирование электронной (цифровой) информационно-образовательной среды (ЭИОС). В нормативных документах ЭИОС (ЦОС) рассматривается как набор электронных (цифровых) образовательных ресурсов, информационных систем, позволяющих обеспечить коммуникацию, организацию и управление образовательным процессом.

Целью исследования является определение сущности термина «электронная (цифровая) информационно-образовательная среда (ЭИОС, ЦОС)», типового состава компонентов и принципов формирования ЭИОС, представление компонентов ЭИОС РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева.

В исследовании были использованы следующие методы: теоретические (анализ публикаций по вопросам формирования электронной (цифровой) информационно-образовательной среды); эмпирические (диагностические методы: анкетирование); анализ и обобщение результатов исследования.

Вопросами формирования ЭИОС занимаются многие ученые (Н. Б. Сэкулич, М. С. Крюкова, П. А. Прохоренков, М. Е. Вайндорф-Сысоева, А. С. Симан и другие). Н. Б. Сэкулич определяет ЭИОС как систему, включающую программные, методические, технические и организационные ресурсы и интеллектуальный потенциал образовательной организации, которые реализуются участниками образовательного и информационного процесса [9].

М. С. Крюкова делает акцент на то, что ЭИОС изменит структуру и содержание образования, добавит инновационные способы взаимодействия с обучающимися [2].

П. А. Прохоренков отмечает, что в вузах ЭИОС должна учитывать запросы пользователей: обучающихся, профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала, административно-управленческого персонала и внешних пользователей [6].

Исследователи выделяют типовой набор компонентов электронной (цифровой) информационно-образовательной среды: сайт университета, личный кабинет, система управления обучением, электронная библиотечная система, корпоративный сервис коммуникации, автоматизированная информационная система.

Важно выделить принципы формирования ЭИОС, которые должны обеспечивать эффективность ее функционирования:

1. Принцип актуальности – это соответствие ЭИОС (ЦОС) современным требованиям и запросам студентов и преподавателей, а также актуальным программно-аппаратным средствам и цифровым сервисам.

2. Принцип открытости – это выбор образовательных ресурсов, открытость к взаимодействию с внешней средой, оперативному реагированию на постоянные изменения.

3. Принцип адаптируемости позволяет сформировать среду в соответствии финансовыми возможностями конкретной образовательной организации, учесть особенности образовательные и технологические.

4. Принцип динамичности позволяет более гибко подходить к преобразованию модулей учебных онлайн-курсов с учетом индивидуальных психических и физиологических особенностей студентов, учебных групп.

5. Принцип интеграции направлен на установление связей между компонентами ЭИОС (ЦОС), также с внешними ресурсами.

6. Принцип ресурсной избыточности предполагает разнообразие форм представления учебно-методического материала и отсутствие ограничений на его количество, ссылок на внешние или внутренние ресурсы, что позволяет сделать дополнительные разделы (модули) разной сложности, углубленного изучения, представить больше дополнительных источников информации.

В настоящее время проблема формирования эффективной компонентной ЭИОС в университетах остается актуальной, поскольку необходимо следовать новым требованиям, которые предполагают применение цифровых решений (инструментов) в образовательном процессе, его трансформацию.

Одной из пяти национальных целей развития России до 2030 года является цифровая трансформация [10]. Суть цифровой трансформации образования – достижение каждым обучающимся образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса с применением методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды; работы с большими данными.

Формирование цифровой образовательной среды (ЦОС) в аграрном университете – одно из основных условий подготовки специалистов АПК для цифровой экономики.

Создание цифровой образовательной среды аграрного учебного заведения – неотъемлемая составляющая процесса трансформации образования.

Сейчас подготовка студентов аграрного вуза направлена на изучение современных инфокоммуникационных технологий, необходимых в развитии эффективного сельского хозяйства. Уровень подготовленности кадров АПК

зависит от ИТ-инфраструктуры аграрного вуза, актуальных цифровых компонентов образовательной среды.

Необходимо отметить, что деятельность цифровой (электронной) образовательной среды определяется эффективностью применения сквозных цифровых технологий, влияющих на ее функциональность, контент и структуру, это такие технологии как: большие данные, нейронные сети, технологии искусственного интеллекта, облачные технологии, технологии Интернета вещей [3].

Следует определить факторы, влияющие на деятельность цифровой (электронной) образовательной среды, это целенаправленное использование цифровых продуктов в проведении занятий и их актуальности в отраслях АПК; степень цифровой грамотности студентов и преподавателей в области цифровых решений; условия для практического использования цифровых инструментов всеми участниками образовательного процесса; использование локальной сети и Интернет-ресурсов [5].

Таким образом, в процессе цифровой трансформации образовательной среды вуза предусматривается решение следующих задач [4]:

1. Внедрение цифровых технологий и инструментов в образовательную среду вуза.
2. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава с целью формирования достаточного уровня цифровых компетенций.
3. Формирование эффективной ИТ-инфраструктуры аграрного университета.

Рассматривая сущность «информационно-образовательной среды (ИОС)», можно отметить, что ключевыми ее компонентами могут быть: информационные ресурсы, цифровая коммуникация, управление и субъекты среды, а основными характеристиками являются: открытость, коммуникация и активное развитие субъектов. Раскрывая термин «цифровая образовательная среда (ЦОС)», можно сказать, что такая среда включает разнообразные цифровые инструменты (сервисы) и цифровые образовательные ресурсы как средства обучения.

«Цифровая образовательная среда» – это образовательная среда, комплекс организационно-педагогических условий обучения, воспитания и развития личности, реализуемых на основе цифровых технологий [8, с. 184].

Нужным компонентом цифровой (электронной) образовательной среды является цифровая платформа – это автоматизированная информационная система, позволяющая пользователям выполнять разнообразные задачи в автоматизированном режиме. Платформа помогает идентифицировать обучающихся, вести учет посещаемости и успеваемости [1].

ЦОС решает следующие задачи:

- информационно-методическую поддержку образовательного процесса;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- развитие цифровых навыков преподавателей и студентов;

- возможности внедрения информационных и коммуникационных технологий в практику преподавания всех учебных дисциплин;
- возможность открытого доступа к информационным каналам локальной внутренней сети, глобальной сети интернет и цифровым образовательным ресурсам.

Рассмотрим компоненты цифровой образовательной среды в аграрном университете – Российском государственном аграрном университете – МСХА имени К.А. Тимирязева

Из Положения о ЭИОС составными компонентами цифровой среды аграрного университета являются:

- сайт университета – <http://timacad.ru>;
- автоматизированная информационная система управления студентами «CASSIOPEIA»;
- внутренний портал для студентов и преподавателей (личный кабинет - <http://portal.timacad.ru>);
- электронная библиотечная система – <http://elib.timacad.ru>;
- корпоративная электронная почта;
- учебно-методический портал <http://sdo.timacad.ru> (Moodle)
- внешние информационные ресурсы и системы;
- электронные образовательные ресурсы.

Сайт Тимирязевки обеспечивает полный доступ обучающихся к необходимой информации (ФГОС, ОПОП, учебные планы и пр.).

Важным компонентом среды в университете является сделанный на платформе Vitrix собственный портал для преподавателей и студентов (личный кабинет). В локальном нормативном акте Тимирязевской академии – Положении о ЭИОС прописано, что личный кабинет студентов и преподавателей – это персональный сервис с информацией о профиле студента и преподавателя, электронного портфолио, фиксации успеваемости, доступа к документам и материалам учебных дисциплин, площадкой для цифровой коммуникации.

В ЭБС представлена оцифрованная литература, учебные пособия, методические указания, имеется интеграция с внешними ресурсами, платформами (Юрайт, Лань и др.).

Учебно-методический портал позволяет преподавателям разместить дидактический контент в виде текстового и презентационного материалов, заполнять модули фото- и видеоматериалами, сделать переходы на нужные внешние источники информации, проводить контроль знаний (текущий, промежуточный, итоговый) по преподаваемой дисциплине.

Для обмена файлами между сотрудниками университета, общего доступа к их редактированию используется корпоративная почта университета, работающая на базе сервиса «Яндекс.Почта» и имеющая доменное имя «rgau-msha.ru».

Автоматизированная система управления контингентом обучающихся «CASSIOPEIA» помогает ведению документооборота, размещению, хранению, сортировке и фильтрации данных по студентам.

Все взаимосвязанные компоненты цифровой среды аграрного университета оптимизируют деятельность студентов и преподавателей, однако в условиях цифровой трансформации необходимо переходить на комплексные цифровые решения, интеграцию с цифровыми продуктами фирмы 1С, государственными информационными системами, к применению в образовательной деятельности искусственного интеллекта и современных цифровых инструментов.

В данной работе для понимания студентами важности компонентов цифровой образовательной среды было проведено анкетирование.

Исследование базируется на методе сбора ответов на вопросы. Выборка состоит из 21 респондента.

На вопрос «Что такое информационно-образовательная среда университета?» (рис. 1), больше 80% респондентов дали ответ «Педагогическая система, включающая цифровые образовательные ресурсы, технические и компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на всестороннее интеллектуальное развитие творческой личности, обладающей достаточным уровнем профессиональных компетенций». Ответ «Цифровое пространство, позволяющее поддерживать электронное обучение, смешанный вариант обучения, цифровую коммуникацию между участниками образовательного процесса» дали 57,1% студентов. Ответ «Это управляемая и динамично развивающаяся с учетом современных тенденций модернизации образования система эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг, цифровых инструментов объектам процесса обучения» выбрали 42,9% респондентов. И только 2% ответили «Цифровая образовательная экосистема».



Рисунок 1. Трактовка термина «Информационно-образовательная среда университета»

На рисунке 2 студенты выделили LMS Moodle (61,9%) как наиболее актуальную технологию в цифровой образовательной среде Тимирязевской академии, но есть студенты, которые отметили важность не только образовательных платформ – систем управления обучением, но и технологии искусственного интеллекта и цифровых инструментов в создании учебного контента (38,1%).

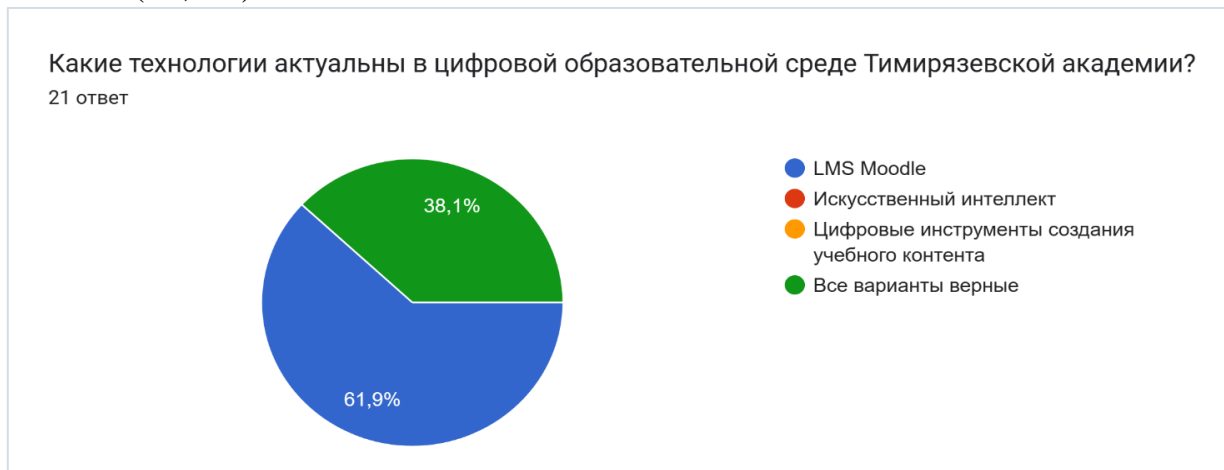


Рисунок 2. Актуальные технологии цифровой образовательной среды

На рисунке 3 представлена статистика ответов на вопрос «Суть цифровой трансформации в образовательной среде университета», где 81% респондентов ответили, что это достижение каждым обучающимся образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса с применением методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды; работы с большими данными, а 14,3% респондентов выделили ответ «Изменение методики преподавания дисциплин с учетом применения цифровых инструментов и платформ», 4,8% решили, что это «Формирование цифровых компетенций преподавателя и студента», и ни один студент не выбрал ответ «Улучшение IT-инфраструктуры учебных помещений».



Рисунок 3. Суть цифровой трансформации в образовательной среде аграрного университета

На вопрос «Перечислите основные компоненты цифровой образовательной среды в Тимирязевской академии» многие студенты написали следующее: учебно-методический портал sdo.timscad.ru (Moodle), автоматизированная информационная система Cassiopeia, позволяющая удобнее взаимодействовать со студентами и их данными, ЭБС РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева, портал и сайт Тимирязевки (личный кабинет студента и сотрудника - <https://portal.timacad.ru/>).

Образовательная платформа LMS Moodle позволяет разместить интерактивный мультимедийный контент, реализовать тестирование, формируя банк вопросов и ответов, контролировать активность обучения студентов. Одновременно с Moodle возможно применение отечественной платформы Ispring.

На вопрос «Перечислите цифровые технологии, которые сделают цифровую образовательную среду более эффективной для образовательного процесса студента и преподавателя» ответы были следующие: онлайн-курсы (цифровые образовательные ресурсы), цифровые образовательные платформы (например, <https://stepik.org>, <https://openedu.ru>), мобильные приложения, нейросеть Midjourney, чат-бот с искусственным интеллектом ChatGPT, виртуальная реальность (VR), технология «панорамных изображений», 3D-моделирование, образовательная робототехника, облачные приложения.

В настоящее время в образовательной среде активно используются такие онлайн-сервисы (цифровые инструменты): Quizizz (<https://quizizz.com/>), Learningapps (<https://learningapps.org/>), Onlinetestpad (<https://onlinetestpad.com>) и др.

Важно добавить, что аграрный университет имеет свою отраслевую специфику, и поэтому информационно-образовательная среда университета должна включать программные решения, которые актуальны сегодня в сельском хозяйстве, например, сенсоры и информационные системы обработки и анализа данных (технологии интеллектуального анализа данных-data mining, основанные на машинном обучении), датчики влажности воздуха и почвы в растениеводстве, автоматизированные системы откорма, микророботы для сбора урожая и др.

Следует обратить внимание на то, что на фоне цифровой трансформации образования, которая носит глобальный характер, остаются проблемные вопросы, которые связаны с изменением педагогической практики в цифровой образовательной среде: обновлением целей, содержания, организации обучения, преобразованием пространства и способов проведения учебной работы, сменой ролей участников образовательного процесса, определением критериев эффективности обучения, обновлением ИТ-инфраструктуры аграрного университета.

Можно сделать заключение, что сегодня подготовка студентов аграрных университетов невозможна без применения современной электронной информационно-образовательной среды, которая учитывает вызовы цифровой трансформации образования и отраслей АПК. Полнокомпонентная цифровая образовательная среда предоставляет доступ к онлайн-курсам, к различным

форматам представления учебной информации (видеоконтент, презентации и др.), помогает выстраивать индивидуальную траекторию обучения и самоконтроля знаний и умений.

Список литературы

1. *Исмагилов Н. А., Хабибуллин И. Р., Азовцева О. В.* Современные технологии цифровой образовательной среды // Молодой ученый. 2023. № 12 (459). С. 155–158. URL: <https://moluch.ru/archive/459/101021/> (дата обращения: 24.05.2023).
2. *Крюкова М. С.* Принципы построения электронной информационно-образовательной среды // Высокие технологии и инновации в науке: Сборник избранных статей Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 29 марта 2020 года. Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ». 2020. С. 49–51.
3. *Латин В. Г.* Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 2 (23). С. 45–49.
4. *Лемешко Т. Б.* Электронная информационно-образовательная среда вуза (цифровое пространство в образовании). М.: Российский государственный аграрный университет - МСХА им. К.А. Тимирязева, 2018. С. 114.
5. *Менг Т. В.* Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2018. № 59. С. 62.
6. *Прохоренков П. А.* Этапы формирования электронной информационно-образовательной среды вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2–2. С. 291–294.
7. *Роберт И. В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования: Издание стереотипное. М., 2010. 140 с.
8. Стратегия цифровой трансформации: написать, чтобы выполнить / под ред. Е. Г. Потаповой, П. М. Потеева, М. С. Шклярчук. М.: РАНХиГС, 2021. 184 с.
9. *Сэкулич Н. Б.* Электронная информационно-образовательная среда университета: принципы построения и структура // Вестник Бурятского государственного университета. 2016. № 4. С. 114–120.
10. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012> (дата обращения: 20.05.2023).

УДК 37.02

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА МЕСТНОМ УРОВНЕ

Ли Тянь,
аспирант факультета педагогического образования,
МГУ им. М.В. Ломоносова,
г. Москва, Россия
E-mail: tiffanylitian@mail.ru

Научный руководитель:
В. П. Борисенков,
академик РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Аннотация. В статье рассмотрены практики локальных педагогических университетов в Китае. Анализируются инновационные подходы к процессу информатизации педагогического образования, которые провели педагогические вузы: Восточно-китайский педагогический университет, Чэндуский педагогический институт, Линнаньский педагогический институт.

Ключевые слова: образование, педагогический вуз, информатизация образования, педагог, информационные технологии

Педагогические вузы представляет собой высшие учебные заведения, которые в основном реализуют подготовку учителей для базового и профессионального образования. Педагогическое образование в Китае осуществляется образовательными организациями различного типа и уровня, включающими педагогические и непедагогические вузы.

Восточно-китайский педагогический университет занимает ведущее место в области информатизации педагогического образования в Китае. Он выдвинул цель – подготовку «умных современных педагогических кадров». В 2020 году Восточно-китайский педагогический университет создал систему микросертификации информационно-коммуникационной компетентности учителей и систему микросертификации онлайн-преподавания для студентов педагогических вузов. Эти системы представляют собой одну из инициатив в использовании информационных технологий в Китае, имеющих целью реализовать систему оценки, которая объединяет уровни допрофессиональной и послепрофессиональной подготовки, и дать студентам педагогических вузов возможность использовать их на практике.

Кроме технологии Восточно-китайский педагогический университет предложил курс «Педагогический дизайн информатизации», для обучения студентов педагогических вузов по использованию современных образовательных технологий в педагогическом дизайне. Содержание курса

включает разделы «Практика», «Лекции» и «Ресурсы». «Практика» является основной линией содержания учебника. За счет уточнения ситуаций, с которыми учителя начальных и средних школ могут столкнуться при проведении мероприятий по информатизации, содержание курса трансформируется в разнообразную учебную деятельность в классе. «Лекции» включают в себя теоретическую часть педагогического дизайна информатизации. Глава «Ресурсы» перекликается с главой «Практика». Курс предполагает практическое применение Web Quest, Web 2.0, Moodle и других программ.

Чэндуский педагогический институт создал платформу UGSE (University-Government-School-Enterprises) для продвижения исследований и реализации на практике информатизации образования. Платформа UGSE руководствуется исследованиями и услугами вузов (особенно педагогических вузов), использует политику и управление правительства (образовательный административный отдел) в качестве движущей силы, основывается на совместном создании, использовании и применении ресурсов в начальных и средних школах. При поддержке технологических исследований и разработок предприятий, занимающихся образовательными информационными технологиями, формируется модель совместного продвижения образовательной информации с широким участием «исследований, политики, науки и производства».

На основе платформы UGSE Чэндуский педагогический институт внедрил на практике информатизацию образования.

Во-первых, это привело к укреплению проектирования верхнего уровня информатизации образования, где не только используется информатизация образования как стратегия развития школы, но и создается управленческий механизм.

Во-вторых, обеспечена поддержка цифровой платформы, на которой создана большая база данных для «умного образования». Подготовлены более 8 000 человек и проведены почти 150000 часов обучения с использованием интеллектуальных учебных приложений. Создана онлайн-школа подготовки учителей Чэндуского педагогического института.

В-третьих, усилено исследование информатизации образования. На базе Исследовательского центра развития педагога вузов, Исследовательского центра приложений и развития информатизации образования провинции Сычуань, Исследовательского центра развития учителей начальных и средних школ провинции Сычуань и других учреждений по исследованию учебных заведений проводятся специальные исследования в области информатизации образования.

Линнаньский педагогический институт также создал систему практической подготовки учителей, чтобы идти в ногу со временем. В Линнаньском педагогическом институте существует виртуальное и реальное пространство практической подготовки, в котором используются стандарты профессиональной компетентности учителей при определении и оценке педагогических навыков, а также предоставляется интеллектуальная учебная платформа для учителей и студентов для обучения, практики и новаторства. В виртуальном пространстве практической подготовки создаются личные

виртуальные учебные пространства обучающихся, разработана система управления учебными файлами обучающихся с целью сбора информации, хранения, анализа, оценки и управления процессом практического получения педагогических профессиональных навыков для студентов педагогических вузов.

Список литературы

1. Ван Гоминь, Инь Яньлань, Чжан Цзыши. Построение системы повышения квалификации педагогических кадров в местных педагогических колледжах в эпоху информатизации образования 2.0 // Информатизация образования в Китае. 2021. № 16. С. 87.
2. Ван Юньву, Хуан Жунхуай, Ян Пин, Ван Юйжу. 40 лет реформ и открытости: эволюция и преодоление информатизации образования от 1.0 до 2.0 // Китайское медицинское образование и образовательные технологии. 2019. Т. 33, № 1, С. 2.
3. Жэнь Инхун, Чжоу Синь, Тан Ци, Цянь Сяохуа. Исследование и практика продвижения модели информатизации образования в локальных педагогических вузах - На основе конструкции платформы UGSE // Информатизация образования в Китае. 2017. № 5. С. 29.
4. Мнение Министерства образования КНР о реализации программы повышения квалификации учителей 2.0 // Министерство образования КНР. 2018. URL: www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html
5. Мнение Министерства образования КНР о реализации программы подготовки отличных учителей. Министерство образования КНР. 2014. URL: www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201408/t20140819_174307.html
6. Тан Ци. Стратегии и размышления о строительстве «умных» школьных округов на основе совместных инноваций UGSE. 2014. Т. 17, № 4. С. 26. DOI: 10.16735.
7. Ян Хуэй. Исследование применения разнообразных образовательных нарративов в онлайн-практике учителей, обучающей деятельности сообщества // Информатизация образования в Китае. 2013. № 8. С. 54.

УДК 37.02

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КАК ТРЕНД РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР

Лю Цяофан,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Ляонинский педагогический университет,
г. Далянь, Китайская Народная Республика
E-mail: 1440225658@qq.com

Аннотация. В статье проанализирована суть и важность цифровой трансформации высшего образования в цифровую эпоху, подняты актуальные проблемы цифровой трансформации в вузах, рассмотрены вопросы обеспеченности кадрами, обладающими цифровыми компетенциями и создания в высшей школе цифрового пространства. Затронут вопрос об уровне цифровой грамотности студентов КНР, обозначены задачи высших школ, государства и общества по его повышению. Обоснована необходимость создания в вузах цифрового пространства, в котором и обучающийся и преподаватель легко бы нашли путь к повышению цифровой грамотности и уровня образования в целом.

Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровая грамотность, цифровые образовательные ресурсы, высшее образование.

Новая технологическая революция и ускоренная промышленная трансформация, движимые информационными технологиями нового поколения, информационное общество и цифровая экономика способствуют дальнейшей интеграции высшего образования и цифровых технологий. Модели «Интернет+образование» и «AI+образование» получили широкое признание и популяризацию, а цифровая трансформация высшего образования стала неизбежным трендом и важным аспектом ускорения реформирования и продвижения высшей школы КНР.

В феврале 2019 года Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет совместно выпустили «Модернизацию образования КНР до 2035 года», в котором предлагается ускорить реформу образования в информационную эпоху, построить умные кампусы и координировать строительство интегрированной и интеллектуальной платформы для обучения, управления и обслуживания 1. В 2018 году Министерство образования КНР предложило «План действий по информатизации образования 2.0» 2, затем в 2022 году приступило к реализации «Стратегического действия по цифровизации образования», направленного на углубление интеграции и инноваций информационных технологий, образования и обучения, а также на продвижение реформы цифровизации образования на более высокий уровень 3. В то же время

коронавирус принес новые вызовы и возможности цифровому трансформацию высшего образования.

Цифровая трансформация высшего образования не только требует применения цифровых технологий в процессе образования и обучения, но также активно выступает за глубокую интеграцию технологий, образования и обучения, чтобы оптимизировать и преобразовать режим работы, стратегическое направление и концепции высших учебных заведений, сформировать новую систему образования, которая адаптируется к цифровому эпоху. Разработка, построение, использование и управление цифровым образованием опираются на все работники как основные субъекты для выполнения деятельности. Общий уровень цифровой грамотности и способностей соответствующих персоналов в вузах является ключом к определению уровня и качества развития цифровизации высшего образования в нашей стране. Цифровая грамотность является ключевым понятием в попытке построить коммуникацию в цифровую эпоху в стране. ЮНЕСКО формулирует более конкретное определение цифровой грамотности, это способность получать доступ, управлять, понимать, интегрировать, передавать, оценивать информацию, делая ее безопасной с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни. Такое определение показывает, насколько широко должна быть распространена цифровая грамотность, чтобы каждый мог хорошо жить в цифровую эпоху 5.

Содержание цифровых услуг высшего образования должно основываться на различных цифровых образовательных ресурсах, включая различные цифровые учебные материалы, программные и аппаратные средства, а также хранилище ресурсов. Вузы должны использовать цифровые технологии для придания образовательному и учебному содержанию новой формы, многомодового и высококачественного цифрового содержания, отвечающего потребностям преподавания в высшей школе 4. В то же время очень важно создание носителя образовательного цифрового контента, такого как мультимедийные учебные программы, крупномасштабные онлайн-курсы, курсы виртуального моделирования, учебные видео, цифровые учебные материалы и онлайн-учебные материалы.

Содействие цифровой трансформации образования в вузах представляет собой систематический проект, включающий множество предметов и факторов внутри и за пределами вузов. В то же время эта трансформация образования также является долгосрочным и постепенным процессом, поэтому она неизбежно столкнется со многими проблемами и требует согласованных усилий и систематического продвижения заинтересованных сторон в этой сфере.

Технологические изменения неизбежно приведут к цифровому разрыву. В настоящее время во всем мире существуют серьезные пробелы в создании необходимой для проведения информатизации инфраструктуры и баз цифровых образовательных ресурсов, а эпидемия еще больше обострила проблему неравномерного развития образования, вызванную цифровым разрывом. Многие обучающиеся в отдаленных районах не имеют доступа к дистанционному онлайн-обучению или полагаются на ограниченные

технологические ресурсы, что обнажает широко распространенное политическое, экономическое, технологическое, гендерное и образовательное неравенство во всем мире. Международные организации, правительства, университеты и предприятия должны работать вместе, чтобы продолжать создавать инфраструктуру для цифровой трансформации обучения, расширять создание и совместное использование образовательных ресурсов, выступать за открытые образовательные ресурсы из всех слоев общества, и обеспечивать, чтобы высшее образование может предоставить каждому обучающемуся равный доступ к техническим ресурсам, информации и образовательным возможностям.

Существующая инерция педагогической системы высшей школы может сдерживать может ограничивать цифровую трансформацию образования. Цифровая трансформация образования в высших учебных заведениях не только отражается на самом обучении, но и бросает вызов физической форме и режиму работы существующих университетов. С точки зрения физической формы границы между университетами в будущем будут полностью нарушены, и традиционных стен уже не будет; с точки зрения режима работы вузы и вузы, вузы и все элементы общества взаимосвязаны друг с другом, реализуя совместное использование таких ресурсов, как преподавательские кадры, курсы, помещений, услуг и т. д. и максимально используя социальные ресурсы. Однако система образования и обучения, специальностей и курсов, сформированных в индустриальном обществе, все еще развивается по инерции. Лица, разрабатывающие политику в сфере высшего образования, соответствующие менеджеры образовательных организаций, исследователи и практики должны иметь глубокое понимание сути цифровой трансформации системы высшего образования при переходе из индустриальной эпохи в цифровую эпоху, а также понимать взаимосвязь между высшим образованием и другими системами, такими как как общество, экономика, политика, технологии, и интегрировать ресурсы и услуги во всех сферах жизни общества на основе киберпространства для содействия системным изменениям в высшем образовании.

Традиционная система классов и учебных программ ограничивает развитие дифференцированного обучения. Чтобы удовлетворить потребности индивидуализированного обучения, необходимо проводить дифференцированное обучение и целенаправленное обучение. Интеграция таких технологий, как искусственный интеллект (AI) и большие данные, в учебную программу сделает возможным дифференцированное обучение. Преподаватели и разработчики учебных пособий должны повышать цифровую грамотность, развивать способности применения технологий в интеллектуальных учебных средах, иметь компетенции полностью интегрировать такие технологии, как большие данные и ассистенты AI, в курсы и учебные процессы для расширения пространства обучения, а также проводить точный анализ всего процесса обучающихся, разумное прогнозирование результатов обучения и точное регулирование образования для удовлетворения индивидуальной потребности обучающихся.

Фрагментация знаний ставит обучающихся перед дилеммой выбора. Интернет собрал большое количество цифровых образовательных ресурсов, предоставляя обучающимся возможности для обучения всегда и везде, но проблема фрагментации знаний также приводит к слепоте и дилеммам выбора для обучающихся. Знания в цифровую эпоху существуют в постоянно генерируемой сети знаний раздробленным и беспорядочным образом и имеют характеристики децентрализации и бесструктурности. Столкнувшись с огромным объемом знаний, представленных фрагментарно, обучающимся сложно определить и выбрать нужные им знания, сформировать систематизированную и структурированную систему знаний и соответствующие умения. Это создает огромную проблему для достижения эффектов глубокого обучения в цифровую эпоху. С развитием таких технологий, как AI, блокчейн и большие данные, адаптивные самообслуживающиеся сервисы поддержки обучения, основанные на графах знаний, могут интегрировать фрагментированные знания, реконструировать взаимосвязь между знаниями и осуществлять осмысленную реконструкцию от фрагментов ресурсов к системам знаний, тем самым решая проблему размывания знаний в Интернете.

Цифровые технологии продолжают вводить новшества и постепенно интегрироваться в различные аспекты жизни общества, экономики, политики и т. д., вызывая системные изменения в концепции, методике и системе подготовки кадров высшей школы. Сталкиваясь с общей тенденцией цифровой трансформации образования в высших учебных заведениях, лица, ответственные за разработку политики, педагоги-практики, обучающиеся, исследователи и другие заинтересованные стороны активно реагируют.

Список литературы

1. Модернизация образования КНР до 2035 года. Пекин: Центральный комитет Коммунистической партии Китая, 2019. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html.
2. План действий по информатизации образования 2.0. Пекин: Министерство образования КНР, 2018. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html.
3. Стратегическое действие по цифровизации образования. Пекин: Центральный комитет Коммунистической партии Китая, 2019. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jjyzt_2022/2022_zt17/xxgc/xxgc_bt/202212/t20221221_1035380.html.
4. Сюй Сяофэй, Чжан Це. Элементы и подходы цифровой реформы высшего образования нашей страны // Китайское исследование высшего образования. 2022. № 7. С. 31–35.
5. Турлакова О. Е. К вопросу цифровой трансформации высшей школы // Вопросы развития современной науки и техники. 2021. № 5.

УДК 37.02

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ: ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ АСИНХРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Светлана Ефимовна Мансурова,

доктор философских наук, начальник отдела,
ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»,
г. Москва, Россия
E-mail: s.mansurova@arkpro.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме дистанционного обучения педагогов на курсах повышения квалификации. Актуальность проблемы обусловлена введением понятия «дистанционные образовательные технологии» в обновленные ФГОС всех уровней общего образования. В статье показаны особенности подходов к реализации технологии асинхронного обучения: проектированию программ повышения квалификации, формированию образовательного контента, организации взаимодействия со слушателями, реализации практикоориентированных форм обучения. Названы трудности реализации технологии асинхронного обучения.

Ключевые слова: повышение квалификации, дистанционные образовательные технологии, асинхронное обучение, массовое обучение

Понятие информационной образовательной среды во ФГОС всех уровней общего образования – одно из центральных. Согласно ФГОС, обучение современных школьников должно осуществляться «в современной информационно-образовательной среде», которая включает «цифровые образовательные ресурсы, технологические средства ИКТ, систему современных педагогических технологий» [6]. Понятие информационной образовательной среды было введено во ФГОС в 2009-2010гг, в то время как дистанционные образовательные технологии - новое понятие, введенное в обновленные ФГОС в 2021 году.

Технология дистанционного обучения относительно нова [5]. Это обучение имеет свои особенности, которые зависят и от содержания программы обучения, и от ее целей, и от ее адресата, и др. [1]. Компетенции педагогов в области организации дистанционного обучения – одни из наиболее сложных. Если абсолютное большинство педагогов проявляют готовность и способность применять мультимедийные технологии на уроках во время очного обучения, то технологиями дистанционного обучения – как синхронного, так и асинхронного они не владеют.

Для нас очевидно, что компетенции в области применения технологии дистанционного обучения формируются разными путями, и один из них – при обучении на дистанционных курсах повышения квалификации различного содержания. Вне зависимости от тематики курсов в ходе дистанционного

обучения педагог произвольно осваивает требования к построению и предъявлению содержания, форматы организации учебной деятельности, взаимодействия с преподавателями, диагностических мероприятий. Таким образом, компетенции в области дистанционного обучения формируются в рамках образовательного процесса [4].

В настоящее время на основе технологии дистанционного обучения в ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (далее Академия) реализуются курсы повышения квалификации, по которым обучаются тысячи педагогических работников из разных регионов России. Академия осуществляет дистанционное обучение слушателей с помощью системы управления обучением (англ. learning management system, LMS), которая включает специальные сервисы для организации информационного взаимодействия между слушателями и преподавателями, цифровые образовательные ресурсы, аналитические инструменты для кураторов (региональных координаторов) курсов. Курсы, реализуемые Академией, не лежат в свободном доступе в открытой среде (англ. – Open Course Ware; OCW) на веб-сайтах [3], а находятся в закрытом сегменте LMS. Доступ к обучению возможен только после прохождения определенных регистрационных процедур. В 2022 г. в цифровой образовательной среде Академии обучилось более 300 тысяч слушателей из всех регионов России. Таким образом, в Академии реализуется массовое дистанционное обучение.

На каких принципах строятся программы повышения квалификации, которые реализует Академия? Согласно принципу системности, все компоненты программ логично связаны между собой, планируемые результаты обеспечиваются соответствующим содержанием рабочих программ, а достижение планируемых результатов проверяется адекватными формами аттестации и оценочными материалами. Согласно принципу комплексности, содержание программы включает модули инвариантной и вариативной частей; в случае смешанной аудитории, разные модули могут выбираться слушателями разных категорий. Согласно принципу уровневости, программа может иметь базовое содержание или содержание повышенной сложности, которое прежде всего адресуется учителям математики и информатики, естественных наук, технологии преимущественно старших классов.

Повышение квалификации в Академии осуществляется в асинхронном формате обучения, который предполагает, что слушатели обучаются в любое свободное время, в своем комфортном темпе из любого места. Поскольку слушатели живут в разных часовых поясах, то обучение в синхронном формате – в режиме реального времени, реализовать не представляется возможным.

При дистанционном обучении особое значение имеет образовательный контент (англ. – learning content) – структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе [2]. Контент курсов повышения квалификации продвигает общее понимание идеологии обучения, содержания и подходов к обучению, поэтому неустоявшиеся понятия, методические приемы, педагогические технологии в курсах не освещаются. Если при очном или синхронном обучении преподаватель может комментировать и

интерпретировать содержание, чтобы возникло общее его понимание, то для асинхронного дистанционного обучения образовательный контент разрабатывается таким образом, чтобы он был однозначно понят всеми слушателями, ведь интерпретаторами контента выступают они, а не преподаватели. Одним из путей, способствующих формированию единого понимания, способствует «тройное» предъявление содержания, которое включает презентационные материалы с интерактивными элементами, лекционные текстовые материалы и видеолекции.

Реализация технологии дистанционного асинхронного обучения имеет ряд трудностей. Центральная из них – это осуществление компетентностного подхода, согласно которому обучение должно быть связано с учебной деятельностью по решению практических задач на примере ситуаций, приближенных к реальным, для приобретения разностороннего опыта, необходимого в профессиональной деятельности.

Очевидно, что в условиях массового асинхронного обучения обеспечить активные формы обучения крайне непросто. Для живущих в разных часовых поясах слушателей курсов Академии не приходится говорить об обязательных аудиторных занятиях в онлайн формате с применением онлайн-доски, совместных экранов, чатов, и других активных практикоориентированных форматах. Поддержка учебной деятельности осуществляется в офлайн – отложенном режиме, в основном, в форме проведения вебинаров с теми слушателями, которые имеют возможность подключиться. Это вебинары по разбору сложных теоретических вопросов курса, разбору и анализу выполнения практических заданий, заданий промежуточной и итоговой аттестации. Трансляции вебинаров выкладываются в курс в записи, и все слушатели имеют возможность ознакомиться с ними в удобное время.

Каков результат обучения на дистанционных курсах?

Измеряемый результат – планируемые знания и умения, применимые в профессиональной деятельности. Скажем, что образовательный контент содержит диагностические материалы для регулярной самопроверки слушателями своих знаний и умений. Уровень развития профессиональных компетенций через приращение знаний и умений может быть выявлен, главным образом, в ходе выполнения обучающимся практически значимых заданий – проектирования ими разных типов учебных урочных и внеурочных занятий и их отдельных компонентов, то есть выполнения практических работ. Однако результат выполнения этих работ «хромает», и причины этого многообразны. Это и психологические барьеры, связанные с освоением дистанционного обучения, и нехватка предметно-методических и информационных компетенций слушателей, и недостаточная добросовестность. Так, сложности индивидуального сопровождения и отслеживания результатов обучения слушателям известны: просмотреть и оценить тысячи и десятки тысяч работ невозможно. Те слушатели, кто пришел получить удостоверение не прилагая усилий, пользуются любыми уловками, чтобы выполнить формальные требования, к которым относится, как они считают – наличие прикрепленного файла. Так, ряд слушателей прикрепляют файлы не с выполненной практической работой, а с

любим, не относящимся к делу текстом (до 10% таких работ), есть такие, кто выкладывает свои работы в социальные сети для скачивания, таким образом, мы получаем, работы-близнецы (до 15% таких работ). Нельзя сказать, что это проблема только дистанционных курсов. По нашим наблюдениям, процент недобросовестных обучающихся на очных курсах приблизительно такой же. Но на массовых дистанционных курсах их абсолютное значение, к сожалению, велико и бросается в глаза.

Какой вывод можно сделать из сказанного? Дистанционный формат обучения подходит далеко не всем слушателям, а только тем, кто мотивирован на профессиональное саморазвитие. Эти слушатели выполняют все задания по курсу, в том числе и те, которые даны для самопроверки, они успешно проходят итоговую аттестацию и осваивают формат дистанционного обучения для его последующего применения на практике. Процент таких добросовестных учителей выявить не представляется возможным по многим причинам. Очевидно, что их меньше, чем тех, кто доходит до конца курса и успешно справляется с итоговой аттестацией. Таких слушателей в среднем около 65–70%, и это значительно более низкий показатель, чем аналогичный по очным курсам. Следует сказать, что возникающие трудности на пути реализации курсов Академии в технологии асинхронного обучения инициируют поиск походов к повышению эффективности обучения, и в том числе, к персонификации обучения.

В заключение отметим, что решаемые Академией задачи – разработка единых подходов к проектированию программ повышения квалификации и технологии асинхронного обучения направлены на различные цели. Одна из них связана с обеспечением реализации требований обновленных ФГОС к применению педагогами дистанционных образовательных технологий. Другая – стратегическая цель – направлена на формирование единого образовательного пространства в системе дополнительного профессионального педагогического образования.

Список литературы

1. Белова И. А. Анализ факторов, влияющих на развитие онлайн-обучения в России // Вестник Челябинского государственного университета: экономические науки. 2022. № 4 (462). Вып. 76. С. 161–172.
2. ГОСТ Р 52653–2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения: утв. Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27.12.2006 № 419-ст. URL: <https://base.garant.ru/5922784/> (дата обращения: 23.05.2023).
3. Днепровская Н. В. Открытые образовательные ресурсы // ИИТО ЮНЕСКО. 2012. URL: <http://lms.iite.unesco.org/course>, свободный. Загл. с экрана (дата обращения: 15.04.2023).
4. Лобашев В. Д. Приобретение компетенций в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–4. С.199-202.
5. Краснова Г. А., Можяева Г. В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. 200 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 23.05.2023).

УДК 37.02

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ АКТИВНОМУ ВЛАДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ**Ольга Ивановна Мишурова,**старший преподаватель кафедры английского языка,
ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический
университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)»);

соискатель,

ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»,

г. Москва, Россия

E-mail: olga-mi2101@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается важность социокультурного компонента в процессе формирования коммуникативной культуры студентов юридического вуза. На его основе автор делает вывод, что при обучении профессионально-ориентированному английскому языку необходимо уделять внимание не только изучению деловой лексики, но и идиом, поскольку они способствуют развитию социокультурной компетенции, знакомят с историческим и культурным богатством страны изучаемого языка.

Ключевые слова: социокультурный компонент, идиомы, студенты, профессионально-ориентированный иностранный язык, литература

На протяжении всей истории своего существования человек пытался ответить на один из фундаментальных вопросов философии: какова роль сознания и мышления в жизни человека? Ведь понять законы мышления, значит раздвинуть границы возможностей каждого из нас. А как соотносится язык и мышление? Существуют разные точки зрения на данный счет, одни ученые считают, что эти понятия тождественны, а другие, что противоположны [3, с. 6]. Представляется, что мышление играет важную роль в процессе изучения иностранного языка, так как важно научить человека не просто вербальному общению при помощи слов, но и «вписать» его в социокультурную среду страны изучаемого языка. Нужно не просто изучать язык, но и «мир» носителей языка, который находит свое отражение, в том числе и в самих лексических единицах. Процесс изучения иностранного языка непрост, нужно прилагать огромные усилия, поскольку важно знать, когда/что/кому/при каких обстоятельствах/как можно передать ту или иную информацию, то есть мы видим обусловленность выбора языковых единиц социокультурными факторами.

Обучение в учебном заведении является важным этапом становления мировоззрения личности, которая готова стать активным, полноправным, ответственным членом общества, вписавшись, тем самым, в социокультурную

среду. Нельзя не согласиться с мнением И. В. Вагнер, что «новые вызовы нашего времени эпохи глобализации, интеграции, информатизации, социальной мобильности, интенсивности социокультурного развития требуют держать руку на пульсе социальных отношений, уделять специальное внимание динамике этих процессов особенно в той системе координат, в которой наиболее интенсивны процессы социализации подрастающих поколений» [2, с. 17]. Поэтому важным является поиск способов оптимизации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях разного уровня, который отвечал бы всем вызовам времени. Для достижения этой цели С. В. Гузеева предлагает создавать благоприятное диалоговое пространство на занятиях по иностранному языку, повышать мотивацию студентов к познанию, использовать инновационные технологии обучения [6, с. 233], другими словами создать все необходимые условия, чтобы студент мог стать активным и заинтересованным участником образовательного процесса.

Отметим, что при обучении студентов активному владению иностранным языком К. Я. Матияшина считает необходимым делать акцент не только на изучении лексики и грамматики, но и на социокультурном аспекте [9, с. 57], то есть учить людей не только использовать язык для межкультурного общения, но и обогащать свой внутренний мир, изучая искусство, традиции, обычаи и нравы другого народа. На наш взгляд, такие знания оказывают благоприятное воздействие на личность человека, повышают уровень его мотивации, желание познавать этот мир, развиваться и ответственно подходить к процессу обучения. Права О. В. Гальчук в том, что эффективное развитие личности возможно при создании благоприятных условий для развития социокультурной ответственности обучающегося [4, с. 33]. По нашему мнению, формирование коммуникативной культуры студентов и социокультурные и лингвострановедческие знания образуют единое целое, одно не может существовать без другого. Это нужно учитывать и при обучении студентов-юристов профессиональному иностранному языку, если мы хотим видеть высококвалифицированных специалистов. В наши дни роль социокультурного компонента в образовательном процессе возрастает. С. В. Гузеева и К. Я. Матияшина обуславливают это желанием студентов быть активными участниками общественной жизни, развивать свои творческие способности и профессионально расти [7, с. 45].

Развитие социокультурного компонента в обучении активному владению иностранным языком студентов-юристов способствует формированию языковой личности, готовой к любой ситуации межкультурного общения, в том числе и профессионального; способной вести деловые переговоры, переписку, учитывая особенности профессионально-ориентированного языка; готовой развиваться и саморазвиваться. Согласимся с мнением О. В. Гальчук, что для успешной самореализации необходимы высокий уровень мотивации, определенные ценностные ориентации, познавательный интерес [5, с. 49]. Отличительной чертой социокультурного компонента в процессе обучения студентов иностранному языку является его воспитательный потенциал. Он включает в себя не только приобретение знаний, умений и навыков, но и

развитие гуманистических ценностей: уважение к представителям других народов и культур, готовность сталкиваться с противоречиями и разрешать их мирными средствами, учитывая социокультурные особенности [11]. Также отметим, что социокультурный компонент позволяет студентам быть вовлеченными в диалог культур, узнавая про реалии страны изучаемого языка, ведь культура, как утверждает Е. М. Акишина, является одним из важнейших факторов решения социальных, политических проблем [1, с. 32], что крайне актуально сегодня. Представляется, что при работе со студентами-юристами нужно уделять внимание изучению не только профессионально-ориентированной лексики, но и фразеологических единиц, поскольку они отражают историческую и культурную самобытность народа [10, с. 134], иными словами, идиомы являются важной составляющей социокультурного компонента народа. Так, например, Оксфордский словарь английского языка насчитывает 6000 идиом, точное же их количество неизвестно. Идиома — это словосочетание, о значении которого сложно, а иногда даже невозможно догадаться, зная перевод отдельных слов.

В английском языке существует много идиом, связанных с национальностями, благодаря некоторым из них можно увидеть отношение англичан к другим нациям:

– *In plain English* – «на простом английском», простым и понятным языком.

– *English breakfast* – «английский завтрак»; плотный и сытный завтрак из яичницы, бекона, фасоли и т.д.

– *Mexican breakfast* – «мексиканский завтрак»; завтрак, состоящий из чашки кофе и сигареты. Саркастический намек, что у человека нет денег.

– *Mexican promotion* – «мексиканское повышение»; получение новой должности без увеличения заработной платы.

– *To build castles in Spain* – «строить замки в Испании», строить воздушные замки, намек на то, что в Испании и так много старинных замков.

– *Indian summer* – «индейское лето», бабье лето. Считалось, что индейцы кочевали туда, где теплело после первого осеннего похолодания.

– *Indian giver* – «даритель по-индейски»; человек, требующий подарок назад. Появление данной идиомы связано с недопониманиями, возникающими между первыми поселенцами Америки и индейскими племенами. Так, индеец мог потребовать вернуть подарок, если не получал ничего взамен.

– *Chinese compliment* – «китайский комплимент»; неискренний комплимент, притворный интерес к мнению других.

– *Chinese whispers* – «китайский шепот»; искаженная информация.

Также в языке много идиом, со словом *Dutch* (голландский), узнав значение которых, можно прийти к выводу, что англичане недолго любили своих конкурентов на море. Насчитывают приблизительно 29 идиом, из которых 24 носят негативную окраску. Многие фразеологизмы произошли в XVII–XVIII вв., период англо-голландских войн:

– *Dutch courage* – «голландская смелость», то есть смелость, возникающая в состоянии алкогольного опьянения. По одной из версий данная идиома появилась благодаря джину, который впервые появился в Голландии. Англичане заметили, что голландские солдаты перед боем пьют этот алкогольный напиток, придающий им смелость.

– *Dutch feast* – «голландский праздник», когда хозяева напиваются раньше гостей.

– *Dutch widow* – «голландская вдова», то есть женщина легкого поведения.

– *Dutch uncle* – «голландский дядюшка», то есть неприятный человек, постоянно дающий советы.

– *To go Dutch* – «идти по-голландски»; в ресторане каждый платит сам за себя.

– *Double Dutch* – «двойной голландский», то есть «тарабарщина».

Не менее любопытны английские идиомы со словом *French* (французский), которые также отражают не особую любовь англичан к французам:

– *Pardon / excuse my French* – «извини за мой французский». Данное выражение было придумано английскими аристократами XIX века, поскольку менее образованное население не понимало французский язык.

– *To take a French leave* – «уйти по-французски», уйти не попрощавшись, прогуливать. В русском языке мы скажем «уйти по-английски», хотя англичане считают это исключительно французской привычкой.

– *To assist in a French sense* – дословно «помогать по-французски», ироничное выражение англичан в сторону своего соседа, означающее присутствовать, но не оказывать помощи.

– *French disease* – «французская болезнь» намекает на неразборчивость французов в половых связях – так в XVI веке в Англии называли генитальный герпес.

– *French postcard* – «французская открытка», а именно послание, имеющее непристойное содержание.

В английском языке встречается идиома *to face the music* – *расплачиваться за свои поступки* (дословно «быть обращенным к музыке»), которая имеет армейское происхождение. Раньше рассмотрение каждого дела в военном суде Британии сопровождалось игрой оркестра, и подсудимый вынужден был «лицом к лицу» сталкиваться не только с судьей, но и с музыкантами.

Идиоматические «цветные» выражения *to be in the red* – *быть в долгах, как в шелках* (дословно «быть в красном») и его антоним *to be in the black* – *иметь прибыль* (дословно «быть в черном») пришли из бухгалтерии. Раньше черными чернилами отмечали доход, а красными убыток.

У студентов-юристов пользуется профессиональным интересом художественный фильм «Адвокат дьявола» (*The devil's advocate*). Перевести и понять название можно дословно, однако, здесь присутствует и переносное значение. Адвокат дьявола – это человек, который во всем выискивает только плохое, и следует отметить тот факт, что до середины XX века в католической

церкви была одноименная должность. Этот человек собирал доказательства против канонизации того или иного святого.

Как утверждают исследователи Н. Ю. Ильина и Е. А. Дегтярева, юридические английские идиомы составляют неотъемлемую часть профессионально-ориентированного английского языка [8, с. 60], они интересны и многообразны и составляют значительную часть профессиональной речи юриста, поэтому их изучение играет важную роль в процессе развития социокультурного компонента в обучении студентов-юристов иностранному языку. Нельзя не отметить, что изучение юридического английского языка возможно и без заучивания идиом, поскольку они не используются в ситуациях делового общения, ведения документации, деловой переписки, но без знания устойчивых словосочетаний невозможно достичь высокого уровня владения языком. Они делают речь красивее, ярче, интереснее. Более того, иностранцы активно используют в своей речи словосочетания, имеющие переносное значение.

Рассмотрим пример использования идиом в процессе обучения студентов-юристов профессионально-ориентированному английскому языку. Для начала отметим некоторые рекомендации для изучающих юридические идиомы:

- порядок слов не меняется;
- переносное значение;
- изучать идиомы важно именно в контексте, обращая внимание на ситуацию речевого общения;
- этимология идиомы значительно облегчит процесс запоминания и расширит лингвострановедческие и социокультурные знания о стране изучаемого языка;
- учить идиому нужно дословно, не разделяя на части;
- составить собственные предложения, используя фразеологическую единицу.

Приведем некоторые идиомы со словом law (закон/право):

- *The law of the jungle* – закон джунглей.
- *The spirit of the law* – «дух закона», то есть его истинный смысл.
- *The letter of the law* – «буква закона», то есть дословное изложение закона.
- *Sod's law* – «законы Сода», то есть, «закон подлости». Типично британская идиома, в США чаще употребляют «*Murphy's law*».
- *A brush with the law* - проблемы с законом. Данная идиома датируется XV веком.
- *In the eyes of the law* – в глазах закона / перед законом.
- *Take the law into your own hands* – брать закон в свои руки.

Социокультурный компонент в обучении активному иностранному языку студентов находит свое отражение во всех уровнях языковой системы: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом, текстовом. Помимо изучения фразеологических единиц, особое внимание следует уделять работе с текстами, описывающими специфику реалий страны изучаемого

языка. Чтение литературы развивает исследовательские способности, помогающие ориентироваться в мировых тенденциях, связанных с правом. Нужно понимать, что современные юристы должны обладать знаниями не только о своей правовой системе, но и о мировых правовых доктринах, явлениях, процессах, это способствует развитию социокультурного компонента в обучении иностранному языку.

При работе со студентами юридического вуза можно использовать тексты, содержащие информацию о правовой системе разных стран, государственном устройстве, законотворческом процессе, системе выборов, судеустройстве и т. д. Сборники судебных решений могут стать отличным вариантом для усовершенствования своих навыков, например, сборники «Law Reports», «All England Law Reports», «Weekly Law Reports». Обучающиеся будут проводить параллели, находить различия между своей страной и страной изучаемого языка, что оказывает благоприятное воздействие на развитие познавательного интереса, желание находить дополнительную информацию по изучаемой проблеме, расширять свои знания, саморазвиваться. Помимо информативной функции данный вид работы несет и гуманистический аспект, способствующий формированию биполярной личности, уважающей традиции, устои, культуру других стран.

Подводя итог, отметим, что изучение иностранного языка в юридическом вузе не может проходить отдельно от изучения культуры страны, социокультурных особенностей ее народа. Важно, чтобы преподаватель иностранного языка обучал студентов не просто владению языковыми единицами, но и общению на межкультурном уровне, то есть способности правильно соотносить лексику с коммуникативной ситуацией. Необходимо учитывать целесообразность высказывания, не нарушая при этом социокультурных норм поведения.

Список литературы

1. Акишина Е. М. Современные тенденции художественного образования как ответ социокультурным вызовам // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). С. 29–32. DOI: 10.24412/1991–5497-2021-186-29-32.
2. Вагнер И. В. Отечественные и зарубежные исследования системы формирования культуры социальных отношений обучающихся и педагогов на разных уровнях образования // Формирование культуры социальных отношений: проблемы и смыслы. Монография / Под ред. Л. Г. Савенковой. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2021. 236 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 321 с.
4. Гальчук О. В. Развитие художественной одаренности учащихся в условиях воспитывающей культурной среды образовательных организации // Педагогика искусства. 2022. № 1. С. 31–39.
5. Гальчук О. В. Формирование духовно-нравственной культуры обучающихся посредством народных традиций и декоративно-прикладного искусства: региональный аспект // Педагогика искусства. 2022. № 2. С. 44–53.
6. Гузеева С. В. Педагогические технологии формирования коммуникативной компетентности студентов юридического вуза // Образование. Наука. Научные кадры. 2015. № 6. С. 233–236.

7. *Гузеева С. В., Матияшина К. Я.* Психологические барьеры студентов при изучении юридического английского языка // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2021. № 10 (86). С. 43–50. DOI 10.17803/2311–5998.2021.86.10.043–050.

8. *Дегтярева Е. А., Ильина Н. Ю.* Сочинительные фразеологизмы в англоязычной юридической терминологии // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2021. № 10(86). С. 56–61. DOI 10.17803/2311–5998.2021.86.10.056–061.

9. *Матияшина К. Я.* Формирование профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции прокуроров в системе высшего образования посредством онлайн-инструментария // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 1(842). С. 55–61. DOI: 10.52070/2500–3488_2022_1_842_55.

10. *Мишурова О. И.* Роль юридических идиом в процессе обучения студентов-юристов английскому языку // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2021. № 10 (86). С. 131–139. DOI 10.17803/2311-5998.2021.86.10.131-139.

11. *Galchuk O. V., Komandyshko E. F., Piryazeva E. N.* Formation of the upbringing cultural environment of a school as an emotional and figurative way of improving education quality // International Journal of Early Childhood Special Education. 2021. Т. 13. № 2. С. 1174–1182.

УДК 37.013.46

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Вера Васильевна Морозова,
доцент кафедры иностранных языков,
филиал Военной академии Ракетных Войск
Стратегического Назначения имени Петра Великого,
г. Серпухов, Московская область, Россия
E-mail: Emelyanovad@bk.ru

Марина Александровна Савельева,
преподаватель кафедры иностранных языков,
филиал Военной академии Ракетных Войск
Стратегического Назначения имени Петра Великого,
г. Серпухов, Московская область, Россия
E-mail: Emelyanovad@bk.ru

Аннотация. В статье описываются результаты применения метода «мозговой штурм» при проведении занятий по дисциплине «Иностранный язык» в военной академии. Примеры использования этого метода в различных коммуникативных ситуациях, приведенные в статье, соответствуют тематическому плану дисциплины. При этом даются методические рекомендации для достижения желаемых результатов. Кроме того, отмечается, что данная технология позволяет повысить мотивацию к изучению иностранного языка и снижает языковые барьеры в общении у обучаемых.

Ключевые слова: мыслительная активность, усвоение учебного материала, обратная связь с обучающимися, «мозговой штурм», интуитивное мышление, накопленная информация, интеллектуальная состоятельность

Развитие мыслительной активности обучающихся - важная задача современного образования. Традиционные методы обучения отличаются недостаточной инициативностью обучающихся, так как знания преподносятся в готовом виде. Следовательно, преподавателям необходимо искать иные методы общения – от диалогического до исследовательского, подразумевающих разнообразную творческую деятельность, включающую совместный поиск решений творческих задач. Интерактивные методы, используемые на занятиях, формируют положительное отношение к учебной дисциплине, обеспечивают активное участие всех обучающихся на занятиях, тем самым помогая им более эффективно усваивать учебный материал, учитывают способности отдельных обучающихся, налаживают обратную связь с учебной группой и с преподавателем, формируют у обучающихся мировоззрение, нравственные убеждения и ответственное отношение к общественному долгу [3].

Метод «мозгового штурма» относится к методам активного обучения и направлен на активизацию мыслительных процессов путем совместного поиска обучаемыми решений поставленных задач, когда происходит коллективная мыслительная деятельность по выработке новых предложений для решения поставленных задач посредством свободного выражения мнения всеми участниками, включая нетрадиционных путей достижения целей.

Обучающимся предлагается высказывать свои собственные идеи при решении какой-либо проблемы. Затем из всех предложенных идей выбираются наиболее подходящие, которые следует использовать на практике [1; 2]. «Мозговой штурм», будучи творческим методом решения задач, развивает концентрацию внимания людей в процессе обсуждения предложений, способствует преодолению стереотипов мышления, обучению совместной работе, проявлению интереса и уважения к чужой точке зрения. Формирование и развитие творческого мышления - одна из задач современного образования, что особенно важно в условиях, когда необходимо выработать инновационные стратегии, новые способы поведения, оригинальные идеи.

«Мозговой штурм» эффективен при подготовке монологических высказываний как в устной, так и письменной форме. Результаты данной работы (мыслей по заданной теме обсуждения) стоит записывать так как это позволит в будущем использовать их в качестве заметок или плана для последующих осуждений. Кроме этого достоинства метода «мозгового штурма» особенно проявляются при групповой работе, так как, он дает возможность обучающимся с разным уровнем владения языком вносить свой вклад в развитие идеи, совместными действиями расширять общее информационное поле, накапливать словарный запас.

Метод «мозгового штурма» можно использовать на любом этапе занятия как коммуникативный метод обучения иностранным языкам. Технология «мозгового штурма» позволяет использовать его на этапах введения и закрепления нового материала. Цель занятия с элементами мозгового штурма заключается в том, чтобы создать комфортные условия, при которых обучающиеся почувствуют свою интеллектуальную состоятельность. Применение метода «мозгового штурма» при проведении занятий по иностранному языку позволит [1, 3] повысить познавательную активность обучающихся, раскрыть личностные особенности каждого обучающегося, реализуя тем самым индивидуальный подход в обучении, развить речь, активизировать память, воображение, подключить нестандартное мышление, стимулировать развитие аналитического отношения к рассматриваемым проблемам, сформировать положительную мотивацию к изучению предмета, обучать работе в команде, воспитывать толерантность.

Организации данной технологии включает следующие этапы: постановка задачи, высказывание идей, анализ и обсуждение идей, выработка и принятие решения. Целесообразно сформировать возможно разделение обучаемых на две группы (высказывающие идеи и анализирующие их) с учетом персональных особенностей и уровня подготовки обучающихся. Для генерирования идей при «мозговом штурме» имеется ряд приемов [2; 3]: аналогия (сходство между

предметами, явлениями, понятиями); инверсия (акцентирование внимания на новой информации в предложении путем нарушения прямого порядка слов); эмпатия (умение распознавать эмоции и чувства другого человека, понимать его внутреннее состояние); фантазия (ситуация, представляемая обучающимися или группой, не соответствующая реальности, но выражающая их желания) и др.

Приведем примеры заданий с использованием метода «мозгового штурма» на занятиях по иностранному языку в ФВА РВСН:

1. *Выберите подходящие словосочетания для последующего описания центрального процессора.* Цель использования – проведение лексико-фонетической зарядки.

to execute software program instructions; to correspond to a letter or a number; to be connected wirelessly via USB antenna; to plug into the motherboard; to include the arithmetic–logic unit; to store the currently executing program; to process the data.

2. *Придумайте название к тексту.* Цель использования – распознавать ключевые слова, выделять основную мысль в тексте.

3. *Придумайте необычное применение компьютера.* Цель использования – активизация словарного запаса, раскрепощение курсантов, снятие языкового барьера, развитие воображения и ассоциативного мышления;

4. *Перечислите основные элементы компьютера.* Цель использования – повторение лексики.

5. *Расскажите Ваше мнение о какой-либо ситуации, например: из-за широкого использования компьютеров другие средства массовой информации станут не нужны.* Цель использования – совершенствование лексики, тренировка речевой и мыслительной деятельности, расширение кругозора у других обучаемых.

6. *«Поток вопросов». Предлагаем вопросы для собеседования.* Цель использования – совершенствование умений задавать вопросы, генерация нестандартных идей для их последующего использования на занятиях.

a) How can computers be used in distant learning? Is it true that computers are useless as they can only give you answers? - Как компьютеры можно использовать в дистанционном обучении? Правда ли, что компьютеры бесполезны, поскольку они могут только давать Вам ответы?

b) What is more useful to read - “paper” books or books online? - Что полезнее читать - “бумажные” книги или книги онлайн?

c) Isn't it too early to conclude that Artificial Intelligence is the greatest danger? - Не слишком ли рано делать вывод о том, что Искусственный Интеллект представляет наибольшую опасность?

d) Is digital revolution far more important than the creation of writing? - Является ли цифровая революция гораздо более важной, чем создание письменности?

7. *Задания к тексту на карточках.* Цель – развитие речемыслительной деятельности обучающихся в малых группах:

a) Read and speak about analog, digital and hybrid computers.

- b) Read and speak about computer hardware.
- c) Read and speak about computer software.
- d) Read and speak about programming languages.

Однако, использование «мозгового штурма» при проведении занятий по дисциплине «иностранный язык» может быть связано с некоторыми трудностями, например ограниченностью во времени; неукомплектованностью учебной группы; разницей уровней владения иностранным языком; языковыми барьерами [1]. Для эффективного проведения «мозгового штурма» необходимо, чтобы обучающиеся не претендовали на лидерство, не критиковали и не одобряли идеи других участников, сдерживали себя от провокационных действий (мимики или жестов), осознавали необходимость решения поставленной задачи, выдвигали как можно больше идей и предложений. При таких условиях «мозговой штурм» пройдет эффективно и даст хорошие результаты. На следующем занятии стоит продолжить «мозговой штурм», в ходе которого могут появиться новые идеи.

Таким образом, метод «мозгового штурма» используется для повышения мотивации к изучению иностранного языка, обобщения изученного материала, охвата большого объема материала, развития навыков работы в группе, навыков активного слушания и умения отстаивать свою точку зрения.

Список литературы

1. Бердиева А. Я. Достоинства и недостатки мозгового штурма как метода обучения // Новая наука: от идеи к результату. 2017. № 1–2. С. 9–11.
2. Возмилкина Е. Н. Интерактивные формы обучения в системе высшего образования: «Метод мозгового штурма» // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2016. № 118–3. С. 106–108.
3. Шегельман И. Р., Васильев А. С. Мозговая атака как эффективный метод коллективного творчества // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы III Международной научно–практической конференции. 2015. С. 123–124.

УДК 37.02

ИНФОРМАЦИОННАЯ НАГРУЗКА, ИНФОРМАЦИОННАЯ ПЕРЕГРУЗКА, ИЗБЕГАНИЕ ИНФОРМАЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЗДОРОВЬЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Искандар Шамилович Мухаметзянов,
доктор медицинских наук, профессор,
ведущий научный сотрудник лаборатории
теории и методики информатизации образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: mukhametzyanov@instrao.ru

Аннотация. В статье освещены проблемы влияния информации на здоровье обучающихся и преодоления их информационной перегрузки в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: образование, цифровая образовательная среда, информация, здоровье обучающихся

Информационная нагрузка – это объем всей информации, получаемой человеком от всех органов чувств в единицу времени. При превышении количества поступления информации в процессе ее осознания и реализации формируется информационная перегрузка (ИП). ИП возникает, когда сам человек признает, что полученная информация превышает его порог восприятия информации по причине ее избыточного количества или качества, формата ее представления. ИП связана с высоким уровнем стресса и низкой самоэффективностью. Следствием ИП является развитие психологического стресса, рост заболеваемости [23]. У обучающихся ИП чаще всего обуславливает снижение успеваемости и внутренней мотивации, увеличивает риск прекращения обучения. Долгосрочные последствия включают влияние на способность обучающихся к обучению и академическую успеваемость, формирование проблем с психическим здоровьем, таких как депрессия и тревога, нарушения сна и употребление психоактивных веществ [21]. Одним из проявлений ИП является избегание информации — это поведение, которое может либо предотвратить, либо отсрочить потребление информации. В исследованиях показана положительная корреляция между ИП и избеганием информации, стрессовыми состояниями, эмоциональным выгоранием и усталостью, а также отрицательная корреляция между ИП и производительностью и удовлетворенностью [18]. Для человека характерно ограниченное число стратегий работы с информацией. При их неэффективности возрастает риск прокрастинации, то есть избегания информации. Чем больше используется стратегий работы с информацией, тем ниже вероятность избегания информации. И во многом значение современного

обучения и заключается в освоении обучающимися самых разных стратегий работы с информацией, ее хранения и представления [17].

Говоря о влиянии ИП на здоровье обучающихся, рассмотрим его, исходя из аспектов психического и физического здоровья обучающихся. В данной возрастной группе велико негативное влияние факторов внутришкольной среды как условий основного вида деятельности: в начальных классах 12,5 % заболеваемости обусловлены именно ими, а к окончанию школы – уже 20,7 %. К ним относятся наполняемость классов, соответствие условий и режима обучения гигиеническому нормированию; сложность и объем внеурочной деятельности, характер психологического климата в ОО и конкретном коллективе участников образовательной деятельности; уровень сложности учебных программ и многое иное. При переходе с одного уровня обучения на другой, по мере интенсификации обучения, усложнения программ, увеличения частоты использования новых форм и технологий обучения возрастает число обучающихся, не способных без особого напряжения адаптироваться к учебным нагрузкам. При формировании ИП характерны признаки стресса, результирующего в разнообразные психологические состояния. Что, в свою очередь, обуславливает необходимость четкого нормирования интенсивности информационных нагрузок с учетом психофизиологического состояния обучающихся [8]. Диагностируемый у значительной группы обучающихся синдром хронического нейровегетативного, сенсорного и моторного напряжения наиболее характерен для инновационных систем обучения. Более 70% обучающихся общего и среднего образования испытывают трудности в усвоении базовой школьной программы. Среди них четверть имеет психические заболевания, частота которых растет каждые 10 лет на 10–15%. При этом различия в содержании и технологиях обучения оказывают влияние на психологический статус обучающихся, приводят к социально-психологической дезадаптации и росту числа нервно-психических заболеваний [14]. Прогрессивный рост уровня тревожности у обучающихся приводит к снижению работоспособности и продуктивности деятельности, к трудностям в общении и эмоциональной неустойчивости [4]. А ведь именно эмоциональный интеллект, в значительной степени, влияет как на академическую успеваемость, так и на самоэффективность обучающихся [10].

Более сложная ситуация в профильных образовательных организациях (кадетские и иные). Для них характерно дефицитное состояние питания обучающихся (15%); дефицит массы тела, снижение адаптационных возможностей при физических и образовательных перегрузках на первом году обучения. Общий уровень соответствует особенностям всех обучающихся этого возраста всех учебных заведений [16]. К завершению обучения эти параметры, как и основные психофизиологические, соответствуют нормативам. Это говорит о возможности управления данными состояниями и об обоснованности применения здоровьесберегающих программ в ходе обучения [13].

Несомненно, влияние психофизиологических особенностей конкретного человека на способность воспринимать информацию и обрабатывать ее в изменяющихся условиях деятельности [7]. Фактически речь идет о готовности к

ориентации в существующих информационных потоках, адекватной оценке релевантности информации, преодолению традиционных шаблонов деятельности и восприятия информации, профилактике возможного негативного влияния информации, а также об умении реализовывать удаленные коммуникации в учебном коллективе и иных формальных и неформальных виртуальных группах [19].

Современная образовательная среда характеризуется высокой антропогенной нагрузкой, обуславливающей постоянный рост заболеваемости обучающихся [1]. В оценке микроклимата в учебных помещениях выборочными исследованиями показано, что 80% из них не соответствует нормативам по температуре, 84% – по химическому составу воздуха (превышение по формальдегидам – компонентам мебели из ДСП, не соответствующих нормативам для образовательных организаций), в 99 % выявлено превышение шумовых нагрузок. Исследования показывают, что все образовательные организации нарушают гигиенические нормативы в своей деятельности. Оценивая активность и внимание обучающихся на уроках, авторы обращают внимание на то, что даже в профильных классах она не превышает 75% в течение учебного дня [6]. Высокие образовательные нагрузки можно рассматривать как условия развития психопатологических состояний и психоневрологических заболеваний [5].

Увеличение школьной нагрузки на разных этапах обучения также влечет за собой нарушения в режиме дня обучающихся. Изменение объема и характера домашнего задания в различных образовательных организациях приводит к тому, что его выполнение нарушает существующие гигиенические регламенты: в начальных классах у 29,9 % гимназистов и у 29,6 % школьников; среди учеников уровня среднего общего образования этот показатель равняется 15,9 % и 15,2 %; среди учеников старших классов – 32,8 % и 23,5 % соответственно. Время прогулок в учебные дни сокращалось у трети гимназистов и у половины их сверстников из других типов образовательных организаций. При этом 50,6 % четвероклассников обеих организаций фактически пребывали на воздухе только по дороге из дома в школу и обратно [3].

Избыточная информационная нагрузка приводит к ИП, которая подразумевает состояние, при котором человеческий мозг перестает воспринимать информацию адекватно своим пороговым возможностям (надпороговые нагрузки) и обрабатывает только часть наиболее простой информации. Это приводит к невозможности правильной ее оценки и принятия решения в условиях недостаточности выбора. В продолжающейся ситуации надпороговой перегрузки формируется уже стереотипичный формат деятельности при «избегании» информации. В свою очередь такой формат влияет на эмоциональные возможности человека и формирует готовность принимать решения в условиях «мнимой» реальности. Продолжение влияния информационной нагрузки приводит к формированию усталости от умственной деятельности, она приобретает хронический характер, формируется состояние избегания информации и манифестирования личностных проблем и сложностей

в межличностной коммуникации. На конечной стадии формируются устойчивые психологические и психиатрические изменения.

Наиболее ярко это проявилось в период пандемии и сочетания высоких образовательных нагрузок с использованием современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [10].

Последние не только изменили традиционную образовательную среду и условия взаимодействия участников образовательной деятельности, но и привнесли свое негативное влияние на их здоровье [14]. Современная цифровая образовательная среда характеризуется значимыми гигиеническими особенностями, среди которых: значимое электромагнитное излучение и статическое напряжение, акустические воздействия, высокая интенсификация учебного взаимодействия и пролонгация взаимодействия обучающегося с техническими устройствами доступа в интернет и в период подготовки домашнего задания, повышенная зрительная нагрузка в условиях применения технических устройств с разной диагональю и иными характеристиками экранов устройств доступа в интернет, отсутствие соответствия цифровых образовательных ресурсов нормативным требованиям по формату представления содержания обучения и иные [11]. В этих условиях ИП не только формируется у ряда обучающихся, но и в значительной степени влияет на саму возможность их реабилитации. Это обусловлено тем, что и психологическая поддержка реализуется в удаленном формате и обучающиеся с ИП просто не могут ее воспринимать [20].

В условиях отсутствия нормирования удаленного рабочего места обучающегося, нормирования режима труда и отдыха, переноса части образовательной нагрузки с урока в домашнее задание формировалась ситуация постоянной образовательной перегрузки обучающихся. Она отягощалась в большинстве случаев и неадекватностью информационного взаимодействия в условиях неподтвержденного уровня информационной грамотности его участников [9].

Для периода пандемии и учебной деятельности с использованием удаленных рабочих мест обучающегося и учителя характерно и изменение условия психологической безопасности нового формата образовательной среды. Реализация информационного обучения в условиях незащищенных коммуникаций, разный уровень информационной грамотности участников информационного взаимодействия, разные используемые технические устройства и программное обеспечение формировали у обучающихся состояние психологической уязвимости в условиях, когда от них зависело не только учебное, но и коммуникационное обеспечение. Использование иностранных коммуникационных платформ в условиях открытой для третьих лиц коммуникации не способствовало защите обучающихся от влияния негативной информации, внешнего влияния и управления коммуникациями. Фактически нарушалось базовое состояние психологической безопасности обучающегося в процессе учебного взаимодействия, исчезало личностно-доверительное общение, чувство принадлежности к классу и своей школе. Да и само обучение во многом зависело не от возможностей обучающегося, а от

наличия и качества доступа к учебному взаимодействию. В этих условиях значимыми стали усилия по обеспечению психологической безопасности цифровой образовательной среды как базового условия формирования и развития личности в условиях удаленной учебной коммуникации. Кроме того, безопасность такой коммуникации может служить методологическим основанием для создания цифровых образовательных ресурсов и их сертификации исходя из рекомендаций по психологической безопасности образовательной среды [2].

Необходимо предусмотреть и обучение обучающихся методам обхода ИП, например, использованию обзоров материалов, само- и взаимоблокировке удаленных коммуникаций, расстановке приоритетов информации, методам психогигиены и иное. Рационально и обучение обучающихся наиболее простым методам мнемотехники (цифробуквенный код, ассоциации, рифмы, созвучия и иные). Это позволяет не только получать информацию, но и критически ее воспринимать, дополнять, управлять ее потоками.

Вопросы и технологии сохранения здоровья обучающихся в условиях реализации обучения в цифровой образовательной среде несколько отличаются от традиционных подходов, поскольку, как и вопросы информационной грамотности, они интегрируются во все содержание современного образования. Сама организация такого обучения отличается от традиционной большим значением безопасности для обучающегося, поскольку используемые технические средства обучения, цифровые образовательные ресурсы и иммерсивные технологии подразумевают большее негативное влияние на здоровье участников учебной деятельности. Вопросы сохранения и развития здоровья при одновременной интеграции в другие предметные области являются не абстрактными, а конкретными и контролируемыми [20].

Подведем итоги. Ранее информатизация образования рассматривалась как привлечение в традиционный формат организации и реализации учебной деятельности средств информационных и коммуникационных технологий. Существовавшее ранее представление об информационном взаимодействии как о когнитивном, аффективном и духовном взаимодействии человека с информацией, представленной в виде устной речи, письменно, средствами искусства и иными изменилось. В рамках информатизации образования информационное взаимодействие уже рассматривается как деятельность, направленная на осуществление процесса передачи-приема информации, представленной в любом виде (символы, графика, анимация, аудио-, видеoinформация) при реализации обратной связи, с использованием развитых средств ведения интерактивного диалога при обеспечении возможности сбора, обработки, продуцирования, архивирования, передачи, транслирования информации. Использование иммерсивных технологий в обучении позволяет дополнить представление информации образами, многокомпонентными моделями и иными формами представления информации с использованием всех органов чувств человека. Это возможно только при наличии у обучающегося готовности к новому формату взаимодействия и уровня информационной грамотности, позволяющего реализовывать такое

взаимодействие. Необходимо оценивать не только аспекты физического и психологического развития обучающегося, но и готовность к деятельности в новых условиях взаимодействия, в условиях безграничного информационного потока, что предусматривает и необходимость релевантного поиска информации. Фактически речь идет об обучающемся нового типа. Обучающемся с определенными психофизиологическими особенностями, с уровнем информационной грамотности, эмоционального интеллекта и с навыками коррекции своего состояния с учетом особенностей учебного информационного взаимодействия в цифровой образовательной среде и избытка информации.

Все указанное выше крайне сложно организовать в рамках традиционного подхода к организации учебной деятельности и формированию учебных коллективов. Вероятно, более рационально формировать последние не по территориальному принципу, как сейчас формируются классы в школах, а по психофизиологическим параметрам, по образовательным и внеобразовательным целям обучающихся, по уровню их информационной грамотности. Поскольку только в относительно однородном коллективе обучающихся возможна эффективная учебная деятельность.

Список литературы

1. *Васильев П. В.* Гигиеническая оценка факторов риска для здоровья детского населения на территориях с высокой антропогенной нагрузкой (на примере Тверской области): специальность 14.02.01 «Гигиена»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук / Васильев Петр Васильевич. Москва, 2012. 24 с.
2. *Габер И. В.* Психологическая безопасность образовательной среды: содержание и внутренняя структура // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2018. Т. 18, № 3. С. 129–136.
3. *Грицина О. П., Транковская Л. В., Семанив Е. В., Лисецкая Е. А.* Факторы, формирующие здоровье современных детей и подростков // Тихоокеанский медицинский журнал. 2020. Т. 3. С.19–24. DOI: 10.34215/1609–1175–2020–3–19–24.
4. *Гуштурова И. В.* Исследование школьной тревожности у подростков 15 лет с различным уровнем двигательной подготовленности в Удмуртской республике в условиях самоизоляции // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2021. Т. 16, № 1. С. 74–79. DOI: 10.14526/2070–4798–2021–16-1-74-79.
5. *Зорина И. Г.* Социально-гигиенический мониторинг состояния здоровья школьников и факторов среды как методологическая основа определения приоритетов профилактики в различных видах образовательных организаций: специальность 14.02.01 «Гигиена»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора медицинских наук / Зорина Ирина Геннадьевна. Москва, 2013. 39 с.
6. *Зорина И. Г.* Факторы внутришкольной среды и их влияние на состояние здоровья учащихся при разной интенсивности учебной нагрузки // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2005. № 4–1. С. 127–130.
7. *Краснова А. Н.* Влияние информационной перегрузки на способность принятия решений современной личностью // Мир педагогики и психологии. 2021. № 6 (59). С. 69–75.
8. *Криволапчук И. А., Чернова М. Б.* Функциональное состояние школьников при напряженной информационной нагрузке в начальный период адаптации к образовательной среде // Экология человека. 2017. № 9. С. 18–27.

9. Лангуев К. А., Богомолова Е. С. Гигиенические проблемы цифровой образовательной среды и пути их разрешения (обзор) // Санитарный врач. 2022. № 7. С. 483–491. DOI: 10.33920/med-08-2207-05.
10. Мухаметзянов И. Ш. Глава 3. Значение эмоционального интеллекта как фактора академической успеваемости школьников // Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие: Монографический сборник / Под общей и научной редакцией С. В. Ивановой. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. С. 39–52.
11. Мухаметзянов И. Ш. Цифровое пространство в образовании: ожидания, возможности, риски, угрозы // Россия: тенденции и перспективы развития: Ежегодник. Материалы XIX Национальной научной конференции с международным участием, Москва, 18–19 декабря 2019 года / Отв. ред. В. И. Герасимов. Выпуск 15. Часть 1. М.: ИНИОН РАН, 2020. С. 571–574.
12. Саньков С. В., Кучма В. Р. Гигиеническая оценка влияния на детей факторов современной электронной информационно-образовательной среды школ // Вестник новых медицинских технологий. 2019. № 3. С. 98–103. DOI 10.24411/2075–4094-2019-16380.
13. Скрыпник О. Ю. Мониторинг показателей адаптационных возможностей здоровых школьников (на примере Красноярского кадетского корпуса): специальность 14.01.00 «Клиническая медицина»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук / Скрыпник Ольга Юрьевна. Красноярск, 2005. 23 с.
14. Соколова М. С. Показатели школьной тревожности у подростков с различными формами обучения. Врач-аспирант. 2012. Т. 52, № 3.3. С. 482–490.
15. Степанова М. И. Цифровая жизнь // Директор школы. 2019. № 1 (234). С. 100–105.
16. Яманова Г. А., Антонова А. А. Сравнительная характеристика физического развития учащихся кадетских и общеобразовательных учреждений // Наука молодых (Eruditio Juvenium). 2022. Т. 10, № 4. С. 373–380. DOI: 10.23888/HMJ2022104373-380.
17. Fuertes M. C. M., Jose B. M. D., Nem Singh M. A. A., Rubio P. E. P., de Guzman A. B. The moderating effects of information overload and academic procrastination on the information avoidance behavior among Filipino undergraduate thesis writers // Journal of Librarianship and Information Science. 2020. № 52 (3). P. 694–712. <https://doi.org/10.1177/0961000619871608>.
18. Graf B., Antoni C.H. Drowning in the flood of information: a meta-analysis on the relation between information overload, behaviour, experience, and health and moderating factors // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2022. DOI: 10.1080/1359432X.2022.2118051.
19. Misra S., Stokols D. Psychological and Health Outcomes of Perceived Information Overload // Environment and Behavior. 2012. № 44 (6). P. 737–759. <https://doi.org/10.1177/0013916511404408>.
20. Mukhametzhanov I., Morozov A., Arinushkina A. Interdisciplinary approach to the problem of health-saving information and educational environment: a view from Russia // SHS Web of Conferences. 2018. Т. 55. P. 03012. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185503012>.
21. Pascoe M. C., Hetrick S. E., Parker A. G. The impact of stress on students in secondary school and higher education // International Journal of Adolescence and Youth. 2020. № 25 (1). P. 104-112. DOI: 10.1080/02673843.2019.1596823.
22. Smith A. C., Fowler L. A., Graham A. K., Jaworski B. K., Firebaugh M.-L., Monterubio G. E., Vázquez M. M., DePietro B., Sadeh-Sharvit S., Balantekin K. N., Topooco N., Wilfley D. E., Taylor C. B., Fitzsimmons-Craft E. E. Digital Overload among College Students: Implications for Mental Health App Use // Social Sciences, 2021. № 10 (8). P. 279. <https://doi.org/10.3390/socsci10080279>.
23. Wang T., Voss J. G. Information Overload in Patient Education: A Wilsonian Concept Analysis // Nursing Science Quarterly. 2022. № 35 (3). P. 341-349. DOI: 10.1177/08943184221092451.

УДК 37.014

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Виктория Витальевна Назарова,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: polkovodec93@mail.ru

Аннотация. В статье приводится терминологический обзор понятий «научное исследование» и «научно-педагогическое исследование» в их взаимосвязи. Представлены общие закономерности развития науки. Выделяются основные направления, по которым проводятся научно-педагогические исследования, в их числе: получение новых знаний об образовании, изучение истории педагогики, разработка педагогических теорий, разработка нового в методике преподавания отдельных дисциплин, а также разработка новых способов организации учебно-воспитательной работы. Охарактеризованы основные особенности применения общенаучных эмпирических методов при их применении в научно-педагогических исследованиях. Так, при проведении эксперимента в рамках научно-педагогического исследования указано на необходимость обеспечения минимизации стороннего влияния на исследуемый объект. Описано, что проведение эксперимента характеризуется тщательной подготовкой, разработкой стратегии проведения эксперимента, возможностью повторения полученных результатов другими исследователями с другими исследуемыми (что также является трудностью для научно-педагогических исследований). Описывается эффект Розенталя, который может негативно повлиять как на ход эксперимента, так и на его результаты, что приведет к искажению результатов самого научно-педагогического исследования. Описывается проблема коммуникации между исследователем и исследуемым, в том числе влияющая на объективность проводимого эмпирического исследования. Также в статье описано влияние научно-педагогических исследований на развитие человеческого капитала, а именно социальную и экономическую эффективность.

Ключевые слова: научно-педагогическое исследование, эффект Розенталя, научно-педагогический эксперимент, субъективность результатов, эффективность результатов исследования

Определение «научно-педагогическое исследование», как ясно из его названия, объединяет в себе две взаимодополняющие друг друга части: исследование «научное» и исследование «педагогическое». Для того, чтобы детальнее разобраться в основании объединенного термина, следует изучить каждую из его составляющих в отдельности.

Несмотря на то, что для педагогической науки в целом характерно большое количество определений и уточнений к одним и тем же терминам, анализ словарей, посвященных педагогической тематике, показал малое количество определений термина «научно-педагогическое исследование». Одно из определений представлено в педагогическом словаре: «Научно-педагогическое исследование – процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития» [11].

Для того, чтобы охарактеризовать определение термина «научное исследование», обратимся к философии.

В философском энциклопедическом словаре содержится определение научного исследования, характеризующее его как «процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности. Исследование характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью» [16]. Также в указанном источнике приводятся основные компоненты исследования, среди которых выделяются постановка задачи, предварительный анализ имеющейся информации, условий и методов решения задач, формулировка гипотез и их теоретический анализ, планирование, организация и проведение эксперимента, последующий анализ и обобщение результатов, проверка гипотез, формулировка фактов и законов, получение объяснений или научных предсказаний. Как видно из представленной характеристики научных исследований, наряду с прочими неотъемлемыми компонентами, выделяется проведение эксперимента, подтверждающего или опровергающего предложенную гипотезу исследования. Таким образом, уместно говорить о том, что во многих случаях именно экспериментальная деятельность является ядром исследования.

Особенностями научно-педагогического эксперимента выступают создание управляемой обстановки с минимизацией стороннего влияния на исследуемый объект. Ценность экспериментальной работы состоит в возможности перепроверки полученных в ходе исследования результатов другими учеными. В противном случае эксперимент нельзя считать удавшимся. Также особенностью научно-педагогического эксперимента является сложность его планирования, стратегия осуществления будущего эксперимента. Без тщательной проработки всех условий для проведения эксперимента результаты могут быть непредсказуемыми и в целом не объективными.

Отдельное внимание необходимо обратить на феномен эффекта ожидания экспериментатора, то есть эффект Розенталя (или эффект Пигмалиона), выделенный американским психологом Р. Розенталем [17]. Данный феномен описывает процесс самоосуществления пророчества, указывает на влияние на ход эксперимента и интерпретацию полученных результатов. Р. Розенталем зафиксировано и обосновано, что ожидания экспериментатора оказывают существенное влияние на результаты будущего исследования. Ученый проводил исследование в том числе на группе обучающихся, поэтому зафиксированный в психологической науке феномен должен учитываться и в

педагогических исследованиях. Таким образом, данный эффект может быть обнаружен не только в психологических исследованиях, но и в экспериментах научно-педагогических.

В настоящее время исследователи отмечают, что роль эксперимента, опытно-экспериментальной работы снижается, это негативно отражается на качестве научно-педагогических исследований, особенно в дидактических и методических работах. Так же не всегда имеет место проведение экспериментальной работы на федеральном уровне, хотя такой позитивный опыт в нашей стране имеется, стоит вспомнить федеральный эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования, проводимый в 2000–2004 гг., и ряд других [3].

В научно-педагогическом исследовании тесно переплетены между собой тема, объект и предмет исследования, при этом связь может быть реализована с двух сторон: понимая тему планируемого научно-педагогического исследования, можно переходить к определению объекта и предмета исследования. Вместе с тем понимание объекта и предмета научно-педагогического исследования ведет к формулированию его темы. Необходимым условием является актуальность темы научно-педагогического исследования, которая задается двумя обстоятельствами: сложившаяся в образовании практика, а также поиск ответов на нерешенные вопросы, устранение противоречий в педагогической теории [14].

Помимо вышеуказанного, центральными составляющими научно-педагогического исследования являются его цель и проблема. Так, если ответ на возникающий в исследовании вопрос очевиден, проведение исследования бессмысленно, так как научно-педагогическое исследование подразумевает под собой получение новых знаний, новой практики, ответы на актуальные вопросы. В свою очередь цель исследования «имеет важное значение для концентрации усилий при решении отдельных исследовательских задач» [14].

Любое научное исследование предполагает выбор методологических подходов, в рамках которых заданное исследование будет осуществляться. Н. В. Ипполитовой предлагается суждение о том, что методологический подход для научного исследования представляет собой единение философско-нормативной, когнитивно-прогностической и конструктивно-праксиологических функций. Иначе говоря, для реализации научного исследования необходимо соблюдение единства между исходными научными и мировоззренческими принципами, способом организации объекта научного педагогического исследования и определением способов организации исследовательской деятельности [8].

С.В. Иванова отмечает, что исследователю в первую очередь следует определить характер его будущего научного исследования – теоретический или практический. Первый тип исследования ориентирован на создание «теоретических концептов», «их анализ и создание новых классификаций и совокупностей», второй тип исследований, ориентированный на решение проблем, характерных для области исследования, приводит к созданию «технологий, программ, варианта прикладных моделей» [2, с. 26].

Продолжая рассуждение о «педагогической» составляющей научно-педагогического исследования, отметим следующее.

Акцентируя внимание на научном характере педагогического исследования, представляется актуальным охарактеризовать общие закономерности развития науки. А. М. Новиковым, наряду с другими исследователями, выделяются следующие основные закономерности развития науки: обусловленность развития науки потребностями общественно-исторической практики, относительная самостоятельность развития науки, преемственность в развитии научных теорий, идей и понятий, методов и средств научного познания, чередование в развитии науки периодов относительно спокойного (эволюционного) развития и бурной (революционной) ломки теоретических основ науки, системы ее понятий и представлений, взаимодействие и взаимосвязанность всех отраслей науки, свобода критики, беспрепятственное обсуждение вопросов науки, открытое и свободное выражение различных мнений [10].

Педагогическое исследование предполагает использование научных методов для решения проблем, поставленных перед сферой образования. Педагогическое исследование является процессом и результатом научной деятельности, с помощью которого удастся получить знания о сфере образования, а также в области истории и теории педагогики, установить новое в методике преподавания отдельной дисциплины, по-новому организовать учебно-воспитательную работу [13].

Центральным понятием в исследовании является «метод», который может быть теоретическим или эмпирическим. Общеизвестно, что среди эмпирических методов научного исследования выделяются в том числе наблюдение и эксперимент. Педагогическая наука, использующая общенаучные методы исследования, также применяет наблюдение и эксперимент в качестве методов подтверждения зародившейся гипотезы, при этом в педагогической науке наблюдение и эксперимент имеют свои особенности (особенности проведения эксперимента упомянуты ранее).

Наблюдение в педагогике может быть непосредственным и косвенным. В первом случае ученый, исследующий то или иное педагогическое явление, имеет возможность самостоятельно наблюдать то, на что направлено его исследовательское внимание. Косвенными являются такие наблюдения, о характеристиках которых можно судить на основе знаний о том, как объекты исследования взаимодействуют с другими.

В. А. Лекторский объясняет трудность проведения эмпирических исследований в науках о человеке коммуникацией между исследователем и исследуемым. Ученый пишет о том, что последователи коммуникационного подхода в психологии придерживаются позиции о том, что экспериментатор «не открывает что-то, что существует до исследования, а в процессе коммуникации вместе с изучаемыми им субъектами конструирует новую социальную реальность» [6, с. 20-21]. В. А. Лекторским подчеркивается, что нормы поведения исследуемых в ходе эксперимента, как правило, не претерпевают изменений.

Анализ эмпирического характера научно-педагогических исследований невозможен без указания на ценность и теоретическую основу педагогической науки. В. В. Краевским были выделены причины недостаточной ценности теоретического знания в педагогической практике. Так, практики образования могут недостаточно оценивать важность теории, некоторое злоупотребление эмпирическим опытом. Также выделяется подмена самой педагогической теории на иную, например, психологическую, социальную и т. д., что приводит к искажению теоретического знания и возможности его дальнейшего применения в практической деятельности. Третьей причиной указывается недостаточный уровень методологической подготовки учителей [5].

В. В. Сериков указывает на то, что педагогическая наука должна являться синтезом педагогической антропологии, «человековедческих, социальных, естественнонаучных и др. знаний» [15]. Он также указывает и на такое качество педагогического исследования, как его избыточная субъективность, выражающаяся в различных смыслах, вкладываемых исследователями в педагогику, и отличающейся в каждом случае интерпретацией одного и того же понятия, что затрудняет построение теоретических положений в исследуемом педагогическом явлении. Схожих позиций в вопросе субъективности представлений в педагогических исследованиях придерживался в своей работе и А. М. Новиков. Так, им указывается, что качество эмпирических исследований во многом зависит от различных условий (квалификация исследователя, его опыт, эмоциональное состояние исследуемых и т.д.), которые приводят к субъективным искажениям вследствие индивидуальной интерпретации полученной информации в сознании исследователя [9].

В. В. Краевский писал о том, что всякое педагогическое исследование характеризуется приращением в научное обоснование педагогической практики, благодаря чему выявляется связь таких функций педагогической науки как научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная). В первом случае педагогика «получает знания о педагогических фактах, о сущности и закономерностях педагогического процесса» [4]. Конструктивно-техническая функция педагогики как науки – приращать знания в области планирования, осуществления и совершенствования педагогической деятельности. Педагогическое исследование, как правило, завершается выработкой рекомендаций, установлением правил и наличием указаний по аспектам педагогической деятельности [4].

В. И. Загвязинский и Р. Атаханов, в свою очередь, определяют специфику педагогического исследования, к характеристикам которого относятся само наличие педагогического процесса, организации и управления обучением и воспитанием, развитием педагогических отношений и решением педагогических задач [1].

М. И. Макаров и В. В. Сериков отмечали, что научно-исследовательская работа, что, в частности, распространяется и на область научно-педагогических исследований, связана с творческим применением современных научных знаний, решением в исследуемой сфере задач развития науки и модернизации образования [7].

Одним из критериев научно-педагогического исследования, выделенных В. М. Полонским, является качество научно-педагогического исследования. Оно характеризуется «новизной, актуальностью, теоретической и практической значимостью» [12, с. 36].

В свою очередь, качественные прикладные научно-педагогические исследования характеризуются «практической значимостью, влиянием на процессы обучения и воспитания, актуальностью полученных знаний, новизной, возможностью их использования для преобразования действительности» [12, с. 37]. Таким образом, критерием качества фундаментальных исследований является установленное приращение научного педагогического знания, а критерием качества прикладных научно-педагогических исследований становится эффективное применение результатов исследования в практической деятельности. В первом случае – относительно фундаментальных исследований – важно добавить, что отличным результатом становится опосредованное применение на практике теоретических разработок – через использование в педагогическом образовании, повышении квалификации и т. п.

Научно-педагогическое исследование рассматривается с позиции его эффективности в социальном и экономическом плане [12]. Эффективность результатов научно-педагогических исследований понимается как двусторонняя польза от проведенного исследования: получение более высоких результатов обучения и оптимизация способов обучения для достижения этих результатов. Таким образом, эффективность обучения характеризует как процесс обучения, так и продукт обучения с учетом условий, в которых обучение проводится.

В. М. Полонский доказывает, что оценка экономической эффективности научно-педагогических исследований на этапе их проведения зачастую затруднительна, поскольку определяется в результате применения тех результатов, которые были получены в ходе проведения научной работы. Важнейшим обстоятельством является то, что нередко в образовании экономическая эффективность прямо или опосредованно связана с эффективностью социальной. Так, в случае если проведенные научно-педагогические исследования продемонстрировали актуальность применения той или иной практики в образовании, результаты исследования были в дальнейшем внедрены в образовательных организациях, то в этих условиях проявляется социальная эффективность научно-педагогических исследований: рост уровня обучения и воспитания, улучшение качества образования, приобретение компетенций и другие потенциальные положительные результаты улучшения качества образования.

Повышение общего уровня образованности и культуры, приобретение необходимых компетенций, в том числе для дальнейшего профессионального развития, ведут к получению других значимых социальных показателей, среди которых рост уровня жизни, улучшение качества труда и его оплата. В целом, увеличивается и совершенствуется человеческий капитал, который связан в том числе с экономической успешностью страны. Соответственно, успешно

внедренные в практику результаты научно-педагогических исследований могут косвенно влиять на экономику и производство страны, что свидетельствует об экономической, а не только социальной эффективности научно-педагогических исследований.

Подводя итог, отмечаем, что научно-педагогическое исследование открывает перед нами возможность узнать нечто новое о сфере образования, в ее теоретических и практических проявлениях. Педагогика является наукой, поэтому для любого педагогического исследования характерно использование тех или иных научных методов, имеющих подчас свои особенности в педагогике, которые исследователю необходимо учитывать при проведении любого исследования, особенно внимательным нужно быть с использованием эмпирических методов исследования. Однако научно-педагогические исследования в XXI веке становятся все более актуальными, поскольку новые знания и их практическое применение в науках об образовании ведет к совершенствованию человеческого капитала, что является основной экономической и социального благополучия государства и граждан.

Список литературы

1. *Загвязинский В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. учеб. Заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.
2. *Иванова С. В.* Организационно-методологические основы подготовки диссертации: учебно-методическое пособие. М.: ИНФРА-М, 2022. 106 с.
3. *Иванова С. В., Гара Н. Н.* Эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Методическое пособие. М.: АСТ-Астрель, 2002. 221 с.
4. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
5. *Краевский В. В.* Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград: Перемена, 1996. 85 с.
6. *Лекторский В. А.* Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 688 с.
7. *Макаров М. И., Сериков В. В.* Подготовка научно-педагогических кадров в научном учреждении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1 (74). С. 30–42.
8. *Ипполитова Н. В.* Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки: моногр. / Н.В. Ипполитова [и др.]. Шадринск: ШГПИ, 2010. 244 с.
9. *Новиков А. М.* Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы). М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. –134 с.
10. *Новиков А. М., Новиков Д. А.* Методология научного исследования. М.: Либроком. 280 с.
11. Педагогический словарь. М.: Академия. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. 2005.
12. *Полонский В. М.* Оценка качества научно-педагогических исследований: Учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2019. 220 с.
13. *Полонский В. М.* Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.
14. *Пономарев Р. Е.* Научно-педагогическое исследование в сфере познания // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–4. С. 309–312.

15. *Сериков В. В.* Антропологический принцип в педагогике: от целостного знания о человеке к целостности образовательной практики // Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект: Материалы XI Международной научно-практической конференции (26-27 июня 2015 г.) / Под ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова, Е. Г. Пономарева. Ставрополь, 2015.

16. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов, 1983. 840 с.

17. *Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York Holt, Rinehart and Winston, 1968.

УДК 37.02

**РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В РАМКАХ ЭКОСИСТЕМНОЙ ТЕОРИИ**

Егор Валентинович Неборский,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры иноязычного образования,
Институт международного образования,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
г. Москва, Россия
E-mail: neborskiy@list.ru

Аннотация. Развитие информационно-образовательной среды университета сегодня является одной из важнейших задач в управлении образовательной организацией, поскольку напрямую затрагивает вопросы не только учебного процесса, но и процесса администрирования, привлечения абитуриентов, создания имиджа университета в сети, хранения данных и обеспечения их безопасности. Целью данной статьи является характеристика развития информационно-образовательной среды университета на основе экосистемной теории.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, цифровая среда, экосистемная теория, политика цифровой трансформации, инструменты цифровой трансформации

Развитие информационно-образовательной среды университета сегодня является одной из важнейших задач в управлении образовательной организацией, поскольку напрямую затрагивает вопросы не только учебного процесса, но и процесса администрирования, привлечения абитуриентов, создания имиджа университета в сети, хранения данных и обеспечения их безопасности. Информационно-образовательная среда университета становится важнейшим пространством, в котором возникают, развиваются и существуют различные данные. Эти данные могут носить как позитивный характер для университета, так и откровенно негативный, что, в конечном итоге, оказывает влияние не только на репутацию университета, но и на его жизнедеятельность, упрощая или усложняя различные рабочие процессы.

Целью данной статьи является характеристика развития информационно-образовательной среды университета на основе экосистемной теории.

В академическом дискурсе существуют два понятия «информационная среда» и «цифровая среда». Первое вытекает из, так называемой, информационной революции, второе – из цифровой. Информационная революция в качестве метафоры характеризует переход от одной информационной технологии к другой, а также текущие экономические, социальные и технологические тенденции. Среди таких технологий:

книгопечатание, телефония, радиосвязь, персональный компьютер и т.д. Иными словами, речь идет об информации как таковой и изменении способах ее хранения и тиражирования. Что касается цифровой революции, то в данном случае, метафора характеризует переход от аналоговых электронных технологий к цифровой электронике. В некоторых случаях эти понятия могут соотноситься, особенно применительно к социально-экономическим и социально-инфраструктурным изменениям. Но в отношении сред имеется определенное различие: информационная среда – более широкое понятие, включающее в себя информацию и совокупность ее источников (любых), тогда как цифровая среда – более узкое понятие, означающее наличие совокупности цифровых инструментов, позволяющих хранить, обрабатывать и распространять информацию, взаимодействуя с другими участниками и объектами напрямую или опосредованно, синхронно или асинхронно.

Если говорить о других сферах, то, например, в области финансов информационная среда определяется в широком смысле и включает все источники информации, относящиеся к оценке стоимости фирмы [8], то есть здесь могут появляться уточняющие детали, в зависимости от области употребления термина.

Информационная среда содержит в себе три ключевых измерения: когнитивное, физическое и информационное. *Когнитивное измерение* ориентировано на человека и состоит из убеждений, норм, мотивов, эмоций, опыта, морали, образования, психического здоровья, идентичности и идеологии. *Физическое измерение* ориентировано на осязаемый, реальный мир и состоит из людей, средств управления и контроля, СМИ, книг, компьютерных серверов, различных цифровых устройств и накопителей. *Информационное измерение* ориентировано на цифровые данные и включает в себя сбор, обработку, хранение, распространение и защиту информации [7]. Применительно к университету это можно проиллюстрировать следующим образом: абитуриент, пользуясь цифровым устройством (физическое измерение), просматривает информацию, содержащуюся на сайте университета (информационное измерение) и, ознакомившись с ней, принимает решение о посещении дня открытых дверей на основе положительной реакции от содержания сайта (когнитивное измерение).

Информационная среда университета является, своего рода, площадкой хранения, создания и распространения информации, которая является одновременно продуктом когнитивного измерения и источником влияния. И, поскольку средой принято называть окружение, в котором функционирует объект, то, следовательно, можно говорить о том, что информационной средой университета будет являться вся совокупность информации касающейся жизнедеятельности университета, привязанной к нему. Безусловно, первичная и непосредственная аккумуляция будет регулироваться самим университетом на базе некоего контура, интегрирующего различные ресурсы.

Развитие информационно-образовательной среды университета может осуществляться на основе экосистемной теории, которая позволит расширить понимание самой информационно-образовательной среды. В научной

периодике термин «экосистема» трактуется в трех семантических кластерах: бизнес экосистемы; инновационные экосистемы; цифровые экосистемы [4]. При этом последние трактуются, скорее, как совокупность технологий по аналогии с «умными городами» [5]. Есть и трактовки чисто технические, представляющие экосистему как построение информационных систем, при котором от сторонних разработчиков не требуется использование специфических инструментов благодаря согласованному протоколу обмена данными [2].

Цифровая экосистема университета, в теории цифровой экосистемы, структурно содержит следующие элементы:

- цифровая среда, включающая в себя информационно-техническую инфраструктуру;
- участники взаимодействия (стейкхолдеры);
- система связей между участниками;
- вовлеченность участников;
- функции университета, отраженные в цифре;
- идея и ценности, в том числе относительно цифровых технологий;
- цифровая продуктивность и адекватность (внедрение цифровых решений, используемых участниками для поддержания экосистемы) [4].

Цифровая среда представляет собой совокупность цифровых инструментов, позволяющих хранить, обрабатывать и распространять информацию, взаимодействуя с другими участниками и объектами напрямую или опосредованно, синхронно или асинхронно. Помимо чисто технических вопросов, касающихся интернета вещей, дата центров, облачного сервиса и т.д., важным становится возможность человека взаимодействовать с информацией, обрабатывать ее, влиять на конечный результат.

Участники взаимодействия в образовательных отношениях в университетской среде часто описываются односторонне: с одной стороны, это государство, с другой – работодатель, с третьей – преподаватели и студенты. При этом, как показывает анализ, например, в рамках теории стейкхолдеров, состав участников расширяется за счет других заинтересованных сторон – СМИ, инвесторов, общественных организаций и т.д. [3]. Экосистемная теория открывает необходимость учета таких заинтересованных участников при развитии информационно-образовательной среды, обнаруживая их потенциальное влияние на образовательную организацию.

Система связей между участниками в образовательных отношениях в рамках экосистемной теории демонстрирует не только важность технической возможности, но и важность выстраивания эффективной коммуникации за счет построения системы связей. Это могут быть различные форматы обратной связи, дискуссионных площадок, специализированных центров, подписок, социальных сетей, регулярных акций и т.д. Таким образом информационно-образовательная среда университета будет насыщаться, оказывая влияние на когнитивное измерение информационной среды.

Вовлеченность участников также требует внимательного изучения, поскольку от этого зависит повышение престижа университета. Экосистемная

теория, в отличие от традиционного подхода к развитию информационно-образовательной среды, открывает проблему формальности в отношениях между участниками. Становится очевидной необходимость разработки инструмента измерения уровня вовлеченности, в том числе количества подключений и запросов, и предоставления различных возможностей заинтересованным сторонам по их вовлечению в различные процессы через возможность влияния на информационно-образовательную среду университета и конечный результат различных действий.

Функции университета, отраженные в цифре, раскрываются в рамках экосистемной теории в несколько ином свете: речь идет не столько о самих функциях образования, науки и бизнес деятельности университета, сколько о необходимости их отражения в информационно-образовательной среде, повышения уровня возможности их пользования заинтересованными участниками.

Идея и ценности, в том числе относительно цифровых технологий, обозначаются рельефнее, благодаря экосистемной теории, поскольку она открывает не просто необходимость их формулировки, но и активного использования в информационно-образовательной среде, поскольку именно идея и ценности будут выступать инструментом налаживания коммуникации с заинтересованными сторонами. Кроме того, такое позиционирование будет подчеркивать уникальность отдельно взятого университета, оказывая положительное влияние на когнитивное измерение информационной среды.

Цифровая продуктивность и адекватность (внедрение цифровых решений, используемых участниками для поддержания экосистемы), выделяемая в рамках экосистемной теории, демонстрирует необходимость не только развития цифровой компетентности у участников образовательных отношений, но фокусирует внимание и на результате использования такой компетентности – то есть недостаточно просто владеть навыками, важно активно и грамотно их применять и получать результат, преобразовывая информационно-образовательную среду.

Исследователи отмечают, что современный мир требует навыков грамотности, которые выходят за рамки простой способности читать, просматривать и воспроизводить мультимедийные тексты и видео [9]. Цифровая грамотность включает в себя технические, аудиовизуальные, поведенческие, критические и социальные навыки, позволяющие налаживать коммуникацию и вносить свой вклад в цифровое пространство [6]. Кроме того, формирование «человека познающего» [1], как одной из важнейших задач образовательного процесса, требует активной субъектной позиции. Подобное становится возможным при создании соответствующих условий – нормативных, педагогических, психологических, средовых и т.д. Развитие информационно-образовательной среды университета в рамках экосистемной теории поможет выстроить иную механику цифровой трансформации, ставя во главу угла не сами цифровые технологии или «технический результат» в виде умного кампуса, но прежде всего – человека, участников образовательных отношений.

Список литературы

1. *Иванова С. В.* Формирование «человека познающего» как актуальная задача образования // *Ценности и смыслы*. 2021. № 1(71). С. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2021-1-44-49>.
2. *Кушнир М.* Цифровая образовательная среда // *Medium*. Январь, 2017. URL: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 12.05.2023).
3. *Неборский Е. В., Богуславский М. В., Ладыжец Н. С., Наумова Т. А.* Цифровой университет: переосмысление каркаса модели в рамках теории стейкхолдеров // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN620.pdf> <https://doi.org/10.15862/22PDMN620> (дата обращения: 12.05.2023).
4. *Неборский Е. В.* Цифровая экосистема как средство цифровой трансформации университета // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021. Т. 9, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN421.pdf> (дата обращения 12.05.2023).
5. *Deakin M.* *Smart Cities: Governing, Modelling and Analysing the Transition*. New York: Routledge, 2013. 248 p.
6. *Hobbs R.* *Create to Learn: Introduction to Digital Literacy*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2017. 296 p.
7. Information Environment. Opportunities and Threats to DOD's National Security Mission. GAO-22-104714. Report to Congressional Addressees. Sept., 2022. 59 p.
8. *Jonnergård K., Koch C., Nilsson O.* Information environment – An exploration and clarification of the concept based on prior literature // *Advances in Accounting*. 2020. Vol. 50. 100486. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adiac.2020.100486>.
9. *O'Halloran K., Tan S., Marissa K.* Multimodal analysis for critical thinking // *Learning, Media and Technology*. 2017. Vol. 42(2). P. 147–170. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003>.

УДК 81'23

ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ - ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

Ни Цзюнься,
аспирант, старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К. Э. Циолковского»,
г. Калуга, Россия
E-mail: 393755616@qq.com

Аннотация. Изучающим иностранный язык недостаточно изучать сам язык, чтобы понять суть и содержание языка, необходимо дополнить его изучением культурных национальных контекстов. Необходимо дополнить изучение культурных контекстов изучением национальных контекстов. Это эффективный способ улучшить гуманитарные знания студентов и добиться более качественного образования. В данной статье анализируются социальные предпосылки, содержание исследования, основные черты, этапы развития и методы обучения возникновения лингвострановедения, представлено принятие и развитие русского лингвострановедения в Китае в свете общей ситуации лингвокультурологии в Китае, в заключение делается акцент на коммуникативной функции языка, указываются проблемы, с которыми сталкивается лингвострановедение в новую эпоху, и будущее направление развития.

Ключевые слова: язык, культура, гуманитарная грамотность, коммуникация

Изучение лингвострановедения впервые возникло в 1970-х годах в бывшем Советском Союзе и представляет собой исследование того, как использовать иностранные языки для обучения студентов культуре страны, в которой они учатся [1, с. 27]. Это важная область исследований языка и культуры, наряду с исследованиями межкультурной коммуникации, возникшими в США, и культурной лингвистикой, появившейся в Китае.

Если говорить конкретно о лингвострановедении в России, то оно включает в себя два взаимодополняющих аспекта: русский язык и страноведение России. Как известно, страноведение является частью национальной культуры, поэтому связь между ними выражается как ковариантная связь между языком и культурой. Язык является носителем культуры, основным средством построения и передачи национальной культуры, инструментом отражения национальных ситуаций и культуры; культура, в свою очередь, оказывает влияние на язык во всех его аспектах, язык любой страны или народа должен быть тесно связан с его конкретным географическим положением, историческим развитием, религиозными верованиями и национальным характером.

От своего появления в качестве педагогического метода до существования в качестве самостоятельной дисциплины лингвострановедение развивается на специфическом социальном фоне. С 1950-х и 1960-х годов лингвистика отошла от структурализма и больше не ограничена статическим анализом и описанием закрытых систем языковой структуры, а перешла к изучению «языка в контексте» и «языка в употреблении» [3, с. 76]. Лингвистические исследования постепенно переместились от языка к речи, от формы к значению, от структуры к функции, от описания к интерпретации. Именно на этом макротеоретическом фоне в конце 1960-х – начале 1970-х годов зародилась лингвистика. В момент своего зарождения она базировалась на трех основных теоретических основах: во-первых, коммуникативная функция языка; во-вторых, культурно-накопительная функция языка; в-третьих, направляющая функция языка. В ее основе лежит функция хранения культуры. Это связано с тем, что язык является носителем культуры, фиксируя все знания, накопленные людьми на протяжении поколений, культуру и цивилизацию целой нации, а не существуя как изолированный символ. Иными словами, культура является национальной и передаваемой.

Ядро лингвострановедения

Ядро лингвострановедения состоит из трех аспектов: во-первых, лингвистика, во-вторых, страноведение, и в-третьих, педагогика, ядром которого является изучение культурных различий. Всем известно, что одна из целей изучения языка - общение, а знание страноведения является основой для общения. Долгое время язык преподавался только как знаковая система, с уклоном на знание фонетики, грамматики и лексики, с упором на правила словообразования и построения предложений, игнорируя при этом национально-культурные компоненты, заложенные в языке. Такое обучение, конечно же, однобоко и оторвано от реальности. С дальнейшим развитием и совершенствованием теории предмета пришло осознание необходимости сочетать изучение русского языка с пониманием культуры страны, обращаться к реалиям жизни вне языка, эффективно использовать коммуникативную и воспитательную роль языка. Именно поэтому некоторые называют лингвострановедение «пятым предметом в дополнение к фонетике, лексике, грамматике и стилистике» языка. Это означает, что оно учит изучать язык страны на более глубоком уровне, на уровне ее национальной культуры.

Черты лингвострановедения

Отличительной особенностью, отличающей лингвострановедение от общего страноведения, является то, что единственным способом получения знаний о страноведении страны является сам язык. Люди используют язык двумя основными способами - для понимания и для выражения. При общении или при чтении произведения на иностранном языке те, кто владеет языком, понимают его глубже и полнее, чем те, кто не владеет. Точно так же, выражая свои мысли и чувства на иностранном языке, те, кто владеет языком, более точны и в большей степени соответствуют нормам языка, чем те, кто не владеет языком. Учитывая эту особенность лингвострановедения, мы должны усилить наше понимание понятия "язык и речь" в реальном процессе обучения и

разобраться с отношениями между общим и индивидуальным, целым и частным. Важно смотреть не только на оболочку и форму языка, но и на культурные компоненты языковой единицы. Таким образом, можно сказать, что задачей лингвострановедения является реализация принципов лингвистического национализма в преподавании иностранных языков и раскрытие национально-культурной семантики слов.

Основоположники лингвострановедения считают, что для развития коммуникативной компетенции на русском языке необходимо обеспечить приобретение обучающимися достаточных культурных фоновых знаний в процессе преподавания русского языка как иностранного [2, с. 134]. Активно опираясь на выводы и методы культурологии, социологии, психолингвистики, когнитологии, прагматики и других смежных дисциплин, она превратилась из теории преподавания языка в междисциплинарную теорию языка и культуры. Для того чтобы учесть специфику лингвистической контекстуализации, при изучении или преподавании этого предмета нам следует обратить особое внимание на следующие подходы.

Во-первых, лингвострановедение должно быть дисциплиной, основанной на сравнении. В двух разных странах всегда есть часть национальной ситуации, которая одинакова или похожа, но есть и большая часть, которая не совсем эквивалентна или совсем не эквивалентна, и именно на этой части мы должны сосредоточиться и применить ее. Когда люди одной национальности говорят на одном языке, они склонны разделять одни и те же ценности, мировоззрение и образ жизни из-за влияния одних и тех же исторических традиций и культуры, и при общении легко достичь бессловесного понимания и консенсуса. С другой стороны, люди разных национальностей не смогут нормально общаться, если будут полагаться только на знание лексики, грамматики и синтаксиса, даже если они имеют одинаковый уровень образования и будут полностью оторваны от своего культурного фона. Поэтому сознательное стремление к сопоставлению при изучении иностранного языка может помочь нам лучше распознать различия и более точно овладеть языком.

Во-вторых, язык существует в общении, а общение является движущей силой развития и изменения языка. Поэтому язык должен использоваться в контексте конкретной и конкретной речевой практики, а бумажные разговоры никогда не принесут пользы в использовании языка. Это происходит потому, что, с одной стороны, слова в разных языках не всегда соответствуют друг другу «один к одному»; с другой стороны, одно и то же слово иногда понимается по-разному в разных контекстах из-за различий в контексте и культуре; и потому, что сам язык постоянно развивается и обновляется по мере изменения общества. Если применять язык просто как жесткую модель или использовать прошлый опыт для объяснения всех языковых явлений, то вы увязнете в тумане. Кроме того, специфический языковой этикет и манеры должны применяться на практике, исправляя ошибки и углубляя понимание, прежде чем ими можно будет по-настоящему овладеть. Вот почему важно применять язык на практике и учиться думать на практике.

Еще одна концепция, имеющая решающее значение в процессе изучения

лингвострановедения - это «теория лексического фона», или «фоновые знания» [5, с. 65]. Как мы все знаем, язык - это инструмент для выражения идей и общения, а изучение языка - это общение. Но реальная жизнь сложна и разнообразна, а язык, отражающий ее, богат и детален. Тонкости языка реальной жизни невозможно объяснить только с помощью грамматических правил или словарных определений, но их можно правильно понять только при наличии определенного объема фоновых знаний. А фоновые знания - это основа общения. Отсутствие фоновых знаний часто приводит к тому, что слушатель понимает только буквальное значение, а не глубинный смысл речи говорящего, что приводит к непониманию или неправильной интерпретации и лишает цель общения или эффективной коммуникации. Лингвострановедение - это изучение языка и культуры одновременно. С одной стороны, можно сказать, что оно расширяет знания обучающихся о страноведении страны, которое они изучают, а с другой стороны, лингвострановедение учит иностранных обучающихся извлекать культурные факты из языковых форм. Таким образом, лингвострановедение фактически обучает иностранцев русскому языку и культуре одновременно с его изучением.

Развитие лингвострановедения привело к пониманию коннотативного значения слов, которое выходит за рамки контекстуального значения и включает сопутствующие, ассоциативные и эмоциональные значения. Слова с культурным контекстом, в конце концов, ограничены в языке и характеризуются относительной стабильностью, и было бы нелегко исследовать все аспекты языка с помощью чисто лексической контекстуальной теории, поэтому сейчас ученые перешли от изучения одного лексического контекста к изучению ключевых культурных концепций. Таким образом, все эти аспекты подчеркивают, что изучение языка не должно ограничиваться самим языком, а должно углубляться в язык различными способами, изучая национально-культурные компоненты, заложенные в нем, и добиваясь успешного общения и выражения языка, что является конечной целью. Во многих случаях коммуникация терпит неудачу не из-за языкового фактора, а из-за культурного вмешательства. Межкультурная коммуникация - это коммуникация между субъектами, принадлежащими к разным культурам, поэтому для успешной коммуникации необходимо понимать различия между культурами и устранять соответствующие культурные барьеры. Неудивительно, что лингвисты пришли к выводу, что коммуникация в языке - это, по сути, коммуникация в культуре [6, с. 42].

Развитие лингвострановедения в Китае

С момента появления в стране теории лингвострановедения в начале 1980-х годов, систематические исследования языка и культуры провели уже более 40 лет. С момента зарождения теории лингвострановедения ученые-русисты в Китае активно исследовали и опирались на нее, формируя два этапа обобщения и осмысления: первый этап появился в середине 1990-х годов. Тогда ученые в основном исследовали и изучали природу дисциплины, методы исследования и основные теории лингвистического статуправления. Второй этап возник в начале XXI века, когда ученые сосредоточились на внедрении новых теорий и

перспектив в изучение лингвистической националогии и анализе взаимосвязи между лингвокультурой и лингвострановедением. В настоящее время лингвострановедение все еще находится в процессе развития и изменений, и до сих пор существуют определенные несовершенства как в теоретических основах, так и в методологических принципах этой дисциплины. Однако в связи с постоянным расширением и углублением взаимодействия между народами во всем мире актуальность межкультурной коммуникации и культурного диалога возрастает, и в соответствии с этим изучение языка и культуры становится одной из центральных проблем многих гуманитарных и социальных наук, включая лингвистику и культурологию.

Перспективы развития лингвострановедения

Говоря о лингвистической националогии, мы должны упомянуть близкое к ней понятие - лингвокультуру. В последние годы ученые обсуждают взаимосвязь между ними. Среди существующих взглядов более распространенным является мнение, что лингвострановедение закладывает фундамент для изучения языка и культуры, а лингвокультурология расширяет и углубляет рамки изучения языка и культуры, является продолжением и продолжением лингвострановедения, направленного на всестороннюю и объективную интерпретацию информации, фактов и явлений во всех областях культурной жизни страны. Лингвистика и культурология охватывает культуру, язык, литературу и другие гуманитарные дисциплины, при этом основным объектом изучения является взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры.

Можем сделать вывод, что дальнейший путь для лингвострановедения лежит через лингвокультурологию. На современном этапе лингвострановедение перешло от акцента на специфику и этничность к акценту на диалог, взаимодействие и общность. В то время, когда глобализация и культурный диалог стали неудержимой тенденцией, лингвострановедение отказалась от своей первоначальной прагматической позиции "культурной трансплантации" и обогатилась открытым академическим мышлением, принимая полезные идеи многих гуманитарных наук [4, с. 121]. Она будет продолжать содействовать обмену и диалогу между различными языками, культурами и личностями на более широком уровне и принесет большую пользу в повышении гуманитарной грамотности обучающихся.

Список литературы

1. *Гу Идао и У Гоха*, ред. Язык и культура. Хэнань, 1991. С. 27.
2. *Цзя Юйсинь*. Межкультурная коммуникация. Шанхай: Шанхайское учебное издательство иностранных языков, 1997. С. 134.
3. *У Гуохау, Ян Шичжан*. Лингвистический национализм. Шанхай: Шанхайское учебное издательство иностранных языков, 2005. С. 76.
4. *У Гуохау, Пэн Вэньчжао*. О национальном контексте языка // Современная лингвистика. 2001. № 3. С. 121.
5. *Чжао Айгуо*. Очерк о языке и культуре. Харбин: Хэйлунцзянское народное издательство, 2006. С. 65.
6. *Чжао Ли*. Манифест языка - Что мы знаем о языке. Пекин: Китайское экономическое издательство, 2003. С. 42.

УДК 37.02

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Роман Владимирович Осмоловский,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: roman.osmolovsky@gmail.com

Аннотация. Показано изменение представлений об индивидуализации обучения школьников в отечественной дидактике: от учета индивидуальных психологических и педагогических особенностей личности при построении процесса обучения до создания и реализации обучающимися индивидуальных образовательных траекторий. Индивидуальная образовательная траектория включает и присущий каждому обучающемуся путь усвоения учебного материала, и обогащение содержания образования за счет обучения в профильных классах, спецкурсов, внеурочной деятельности, дополнительного образования. Разработанные в дидактике пути индивидуализации, опирающиеся на технологии полного усвоения знаний, уровневого обучения, оказались трудоемкими в реализации педагогом. Информационно-коммуникационные технологии могут обеспечить снижение уровня рутинной работы, методически поддержать осуществление индивидуального подхода к обучающимся.

Ключевые слова: индивидуализация, информационно-коммуникационные технологии, индивидуальные образовательные траектории, технологический подход

Основными тенденциями развития отечественного образования в настоящее время являются: повышение качества и конкурентоспособности системы образования, которое должна обеспечить вхождение российской системы образования в десятку лучших систем образования в мире, внимание развитию каждого ребенка, достижению им результатов образования, определенных в нормативных документах, усиление влияния на учебный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), создание и развитие единой образовательной среды.

Компаративные исследования выявляют общие тенденции развития мирового образования, среди которых охват качественным школьным образованием всех обучающихся, акцент на формировании уникальной личности, пересмотр отношения к отстающим ученикам: школьники рассматриваются как люди с различными потребностями и способностями, которые можно развить, улучшить, вовремя скорректировать, каждый ученик должен добиться максимального уровня достижений [5].

Указанные тенденции развития и отечественного образования, и мирового, как можно увидеть, предполагают индивидуализацию образовательного процесса.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечается уникальность личности, важность учета индивидуальных возможностей каждого обучающегося, подчеркивается задача создания в любой образовательной организации условий «для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся» [6].

Таким образом, в настоящее время индивидуализация является неотъемлемой чертой современного обучения. Под индивидуализацией сегодня понимается создание индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и следование им в получении их собственного образования.

Однако, если мы обратимся к историческому аспекту индивидуализации, то увидим, что так она понималась не всегда. В 70-80-е годы прошлого века индивидуализация рассматривалась как учет на уроке психолого-педагогических особенностей каждого ученика (внимания, памяти, мышления, мотивации). При этом, если рассматривались особенности обучающихся, и эти обучающиеся делились на группы, процесс обучения в которых различался, то речь шла о дифференциации обучения. Если учитывались особенности каждого ученика – об индивидуализации, то есть индивидуализацию можно назвать предельным случаем дифференциации [3; 7; 8].

Создание индивидуальных образовательных траекторий обучающихся осуществляется с учетом их психологических особенностей, способностей, склонностей. При этом индивидуальная образовательная траектория включает обогащение и углубление содержания образования и реализуется в процессе обучения в школе (профильные классы, спецкурсы, внеурочная деятельность), в дополнительном образовании, в сети интернет. Так, обучающиеся, склонные к занятиям естественнонаучными дисциплинами, могут не только выбрать соответствующий профильный класс, но и посещать занятия в кванториумах, участвовать в совместных исследованиях с преподавателями высших учебных заведений, самостоятельно расширять свои знания.

Вместе с тем индивидуализация предполагает разные образовательные маршруты в освоении базового учебного материала: не все обучающиеся его глубоко и полно осваивают с первого раза, кому-то надо неоднократно вернуться к материалу, осмыслить его с различных ракурсов, попытаться применить. Известно, если какой-либо фрагмент содержания оказывается не усвоен, это может вызвать значительные трудности при изучении последующего материала. Важно вовремя выявить пробел в знаниях и устранить его.

За рубежом последователями Дж. Кэрролла и Б. С. Блума (Дж. Блоком и Л. Андерсоном) была разработана технология полного усвоения знаний. Она учитывает, что у обучающихся разные способности к обучению. Если время усвоения для всех обучающихся будет одинаковым, так же, как и методы объяснения материала, способы его закрепления, то учебный материал ученики

усвоят по-разному: кто-то более полно, прочно, глубоко, кто-то менее, а кто-то вообще не усвоит. Если же процесс обучения мы построим так, что время на усвоение материала не будет ограничено, то есть каждый ученик может работать с содержанием учебного материала столько, сколько ему необходимо, кроме того, подберем для каждого ученика оптимальные способы усвоения, мы можем добиться того, что материал будет усвоен каждым учеником.

Работая по технологии полного усвоения знаний, учитель разделяет учебный материал на модули (дидактические единицы) и четко выделяет результаты, которые должны быть достигнуты: например, на уроках физики - какие понятия усвоены, какие зависимости между величинами понятны ученикам, какие явления могут быть ими объяснены с позиции физического смысла и т.д.

Далее определяется, с помощью каких средств будет проверяться достижение установленных педагогом результатов: тестов, проверочных, практических, лабораторных работ. Разрабатывается их содержание и предъявляется ученикам. По результатам проверочных работ делается вывод, усвоил ученик материал или нет.

Если полного усвоения не произошло, ученику предлагаются дополнительные материалы, которые позволят устранить возникшие дефициты. Если же материал усвоен успешно, ученику предлагается обогащенное или углубленное содержание учебного материала.

«Практическая реализация технологии включает следующие этапы:

1. Ориентация обучающихся в работе по технологии полного усвоения знаний.
2. Обучение по каждой учебной единице.
3. Оценка полноты усвоения материала для каждого обучающегося.
4. Разъяснение значения отметки каждому обучающемуся, организация коррекционной работы при необходимости» [1, с. 152–153].

В отечественной педагогике аналогичные разработки были представлены в работах В. М. Монахова, В. В. Орлова, В. А. Фирсова [2].

Разрабатывалась технологическая карта изучения темы, в которой четко указывалось, что ученик должен знать, уметь, какие задачи быть способным решить. Контрольная работа составлялась так, чтобы выявить достижение поставленных целей. Далее составлялась таблица, в которой указывалось, насколько каждый ученик освоил изученную тему (полностью, частично, совсем не освоил). Предполагалась индивидуальная работа с обучающимися, у которых возникли проблемы с освоением учебного материала.

В качестве примера приведем фрагмент технологической карты по математике 5-го класса по теме «Десятичные дроби» (Табл. 1).

После изучения темы и проведения контролирующих процедур можно четко представить, какие у учеников появились пробелы в знаниях и, соответственно, устранить их. Учитель заполняет таблицу, позволяющую наглядно представить степень усвоения учениками темы (Табл. 2). Знак «+» свидетельствует, что тема усвоена, знак «-» - тема не усвоена. Можно ввести промежуточные знаки, свидетельствующие, что тема усвоена недостаточно.

Таблица 1

Фрагмент технологической карты

Тема	Должен знать	Должен уметь	Контроль	Обязательные результаты обучения
Сравнение десятичных дробей	Правила сравнения десятичных дробей	Применять правила сравнения десятичных дробей	Самостоятельная работа	Сравнить числа и объяснить ответ: 2,45 и 3,54; 1,254 и 1,26; 0,8 и 0,695; 7 и 6,325.
Разряды десятичных дробей	Названия разрядов в десятичной дроби. Знать, что в единице содержится 10 десятых, в десятой – 10 сотых и т.д.	Называть число единиц любого разряда в десятичной дроби	Устный счет	Представить число 0,444 в виде суммы. Назвать единицы каждого разряда: 5,245; 7,008; 0, 1052. Отметить на координатном луче: А (0,7), В (3,5).

Таблица 2

Усвоение темы учениками

Фамилия	Темы			
	Десятичная запись числа	Сравнение десятичных дробей	Разряды десятичных дробей	Сложение десятичных дробей
Аксенов	+	+	+	+
Алякина	+	-	-	-
Бондарев	+	+	+	-
Верещагина	+	+	-	-

На основе технологии полного усвоения знаний построена широко распространенная в 90-е годы XX века технология уровневой дифференциации. В данной технологии определялись обязательные результаты обучения, которых должен достичь каждый ученик. Эти результаты задавались в начале изучения каждой темы открыто в виде перечня знаний, умений и навыков, которые должны быть сформированы у учеников, и в виде образцов контрольных работ, которые усвоение необходимого материала будут проверять.

В уровневой дифференциации уровень обязательных результатов – это уровень, которого обязательно должны достичь все ученики. Ученики получают право выбрать именно этот уровень и им ограничиться. Желаящие изучить материал на более высоком уровне так же информируются о том, какие знания, умения и навыки должны быть у них сформированы и так же знакомятся с контролирующими процедурами. И сам ученик решает, на каком уровне ему изучать материал: на уровне обязательных результатов и получить отметку «удовлетворительно» или на повышенных уровнях, соответствующих отметкам «хорошо» и «отлично» [4, с. 121–122].

В 90-е годы XX века технология уровневой дифференциации была хорошо проработана методически. Популярны были уровневые контрольные работы, в

которых ученикам предлагались задания разного уровня сложности. Ученик самостоятельно выбирал, какие задания он сможет выполнить.

Возникает вопрос: почему в настоящее время не применяются указанные подходы в построении процесса обучения? Ответ таков - они оказались излишне трудозатратны, с большим объемом рутинной работы педагога.

Развитие ИКТ дает возможность часть работы учителя передать компьютерной программе: выполняя контрольную работу на планшете или ноутбуке, ученики могут сразу получить обратную связь. Программа покажет пробелы в знаниях, несформированность умений, и предложит способы устранить возникшие дефициты. Это – может быть по-иному изложенный фрагмент параграфа, который ученику будет предложено прочитать, дополнительный иллюстративный материал, который нужно рассмотреть, задания с дозированной помощью, которые могут помочь научиться решать задачи. В данном случае ученик общается с компьютерной программой, не с живым человеком, и может чувствовать себя свободнее и комфортнее, не опасаясь негативных выводов и оценок учителя.

Учитель видит степень усвоения темы классом в целом, и, если большинством класса материал не усвоен, может задержаться на данной теме, и только после ее удовлетворительного усвоения, двигаться дальше.

С помощью ИКТ можно решить проблему списывания домашних заданий. Современные платформы, например, «Яндекс-класс» способны генерировать столько домашних заданий, сколько нужно, то есть каждому ученику будет дано собственное задание. Более того, характер домашнего задания может учитывать психологические особенности школьника, его интересы и склонности.

В опыте работы педагогов обучающимся предлагалось выполнить задание удобным для них способом: например, изложить изучаемый материал в виде схемы, предложить инфографику, представить текст параграфа в виде вопросов и ответов, дополнить изученный материал информацией из интернета.

В выполнении домашнего задания ученикам также мог быть предоставлен выбор: рассказать об ученом, показать современное применение знаний в науке, технологиях, технике, разработать и выполнить экспериментальную проверку.

Интересные способы персонализации предлагаются на платформе Сберкласс. Отметим, что разработчики говорят не об индивидуализации, а о персонализации. Внимательное изучение предложений разработчиков показывает, что персонализация – это та же индивидуализация с усиленным выбором самого ученика. Не учитель подбирает задания для ученика, которые он считает необходимыми для него, а сам ученик делает выбор: какому предмету уделить больше внимания, задания какого уровня и в каком количестве выполнить, как изучить материал по предмету (просмотрев видеоролик, прочитав учебный текст, разыскав информацию в интернете).

Ученики выбирают те предметы, которым они хотят уделить особое внимание, а платформа помогает им отследить прогресс: автоматически рисуется «Ромашка», лепестки которой отражают, какого уровня задания и сколько выполнил ученик. Тем самым он может понять, где ему надо усилить работу, выполнить больше заданий.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что индивидуализация обучения сегодня востребована. В дидактике разработаны технологии, которые позволяют осуществить индивидуальный подход к обучающимся при освоении содержания учебного материала, однако они достаточно трудоемки, содержат большой объем рутинной работы учителя. Использование ИКТ дает возможность устранить указанные недостатки и успешно осуществить индивидуализацию обучения, тем самым повысив качество усвоения учебного материала обучающимися.

Список литературы

1. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Монография. М.: Луч, 2016. 640 с.
2. *Монахов В. М., Орлов В. А., Фирсов В. В.* Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 42–43.
3. *Осмоловская И. М.* Как организовать дифференцированное обучение. М.: Издательство «Сентябрь», 2002. 160 с.
4. *Осмоловская И. М.* Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2006. 240 с.
5. *Тагунова И. А.* Мировые тенденции развития школьного образования // Педагогика. 2019. № 6. С. 106–114.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287). URL: file:///C:/Users/irmos/Downloads/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9E%D0%9E%D0%9E-1.pdf (дата обращения 17.06.2023).
7. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
8. *Юрловская И. Я.* Индивидуализация обучения как одна из тенденций современного образования // Вектор науки Тольятинского государственного университета. 2013. № 3 (14). С. 292-294.

УДК 378.1

**ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ВОЗМОЖНОСТИ, ВЫЗОВЫ,
РЕШЕНИЯ**

Алексей Владиславович Перевозный,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент,
УВО «Белорусский государственный
педагогический университет им. М. Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: palexei1@rambler.ru

Аннотация. Информационно-образовательная среда современного университета значительно отличается от той, которая существовала в еще недавнем прошлом. Как показывают анализ и обобщение научно-педагогической литературы, наблюдение за образовательной практикой, включение в учебно-воспитательный процесс электронных средств доставки и обработки информации существенным образом отразилось на его содержании, организационных основах, методической стороне. В статье раскрываются возможности, которые предоставляет информационно-образовательная среда современного университета. Так, имеющиеся технические средства позволяют осуществить визуализацию педагогического процесса, организовать удаленное обучение, массовые диагностические мероприятия. Однако возможности новой информационно-образовательной среды при определенных условиях могут стать вызовами, на которые надо искать ответы. Так, свободный доступ к массивам информации, содержащимся в глобальной сети, провоцирует недобросовестное ее использование. Выполняя задания, студенты по большей части компилируют сведения из разных источников, не осмысливая их. Если диагностика уровня подготовки студентов проводится исключительно посредством стандартных тестов, то ее результаты могут оказаться необъективными, а удаленное обучение, осуществляемое на постоянной основе, лишает обучающегося профессиональной коммуникации. Важно сделать так, чтобы современная информационно-образовательная среда, имеющая неоспоримые преимущества, оказывала только положительное влияние на профессионально-личностное развитие молодых людей. В этом заключается проблема проведенного изыскания, а его цель – в том, чтобы, раскрывая сильные стороны электронной информационно-образовательной среды, обозначить вызовы, возникающие в связи с ее внедрением в педагогический процесс, и наметить возможные пути их минимизации. Решение проблемы видится в разработке комплекса организационно-дидактических мер, посредством которых удастся достичь желаемых результатов.

Ключевые слова: университет, информационно-образовательная среда, образовательный процесс, вызовы и возможности, электронные технологии

Введение

Проблема информационно-образовательной среды актуализируется всякий раз, когда в нее внедряются инновационные технические средства. В развитии информационно-образовательной среды университета существуют периоды стабильного функционирования и революционного обновления. Период стабилизации наступает через некоторое время после внедрения инновации и ее освоения.

Существенные трансформации имели место после изобретения телефона, радио и телевидения, позволившими передавать сообщения на расстояние. Однако наиболее радикальные изменения в технологиях поиска, сохранения и передачи информации произошли в связи с появлением микропроцессорной техники и персональных компьютеров, которые со временем стали неотъемлемой частью информационно-образовательной среды университетов. Цифровые коммуникационные сети создали возможность получать и совместно использовать информацию одновременно большому количеству заинтересованных лиц, обеспечивая эффективность их взаимодействия.

Как отмечают китайские исследователи, вследствие развития информационных технологий высшее образование получает беспрецедентные возможности и вместе с тем находится перед неизвестными вызовами [14, с. 15]. И это действительно так. Возникает проблема – как сделать так, чтобы обладающая неоспоримыми преимуществами современная информационно-образовательная среда оказывала только положительное влияние на профессионально-личностное развитие молодых людей. Это особенно важно в свете того, что предыдущие поколения преподавателей проводили свои занятия в иной информационно-образовательной среде, но от этого они были не менее, а, возможно, и более развивающими, поскольку студенты имели возможность наблюдать за развертыванием мысли педагога, не заслоненной слайдами и видеороликами, формировать собственную позицию, вступая в свободную коммуникацию с однокурсниками.

Цель статьи заключается в том, чтобы раскрыть возможности электронной информационно-образовательной среды, обозначить вызовы, возникающие в связи с ее внедрением, и наметить пути их минимизации.

Методологической базой проведенного изыскания являются культурологический подход (В. С. Библер, С. И. Гессен, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, И. Я. Лернер, В. А. Сластенин и др.), задающий социально-гуманистическое содержание ориентирам и результатам образования, направляющий на освоение личностью творческих способов деятельности; аксиологический подход (В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова и др.), рассматривающий все педагогические факты и явления с учетом их вклада в развитие личности обучающегося, повышение его способностного потенциала; средовой подход (П. И. Бабочкин, Ю. С. Мануйлов, Г. Г. Шек и др.), в соответствии с которым условия деятельности влияют на состояние включенных в нее процессов, объектов, субъектов, выражающееся в их качественных и количественных характеристиках.

В процессе работы были проведены анализ и обобщение научно-педагогической литературы, наблюдение за образовательной практикой.

Основная часть. Общепринятого определения понятия «информационно-образовательная среда» не существует. Об этом свидетельствует изучение источников по данной проблематике, в которых фиксируется авторское понимание феномена. Так, в одной из статей говорится о том, что информационно-образовательная среда – «это проектируемая, создаваемая субъектами образования саморазвивающаяся система, где устанавливаются тесные связи и отношения на общем фундаменте информационной деятельности по достижению поставленных образовательных целей» [1, с. 123]. Авторы другой статьи под информационно-образовательной средой понимают «систему средств передачи информационных данных, программного и методического обеспечения, нацеленную на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера» [2, с. 24]. В еще одном определении рассматриваемое явление трактуется как «системно организованная совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного пространства [3, с. 108]. В другом определении утверждается, что информационно-образовательная среда «представляет всю инфраструктуру вуза, куда включены технические средства обеспечения, информационные системы и ресурсы, обеспечивающие документооборот, организационную и методическую части учебного процесса, условия коммуникации всех участников образовательного процесса» [10, с. 103].

Общим во всех этих определениях является представление об информационно-образовательной среде как совокупности компонентов, осуществляющих информационное обеспечение образовательного процесса. С нашей точки зрения, информационно-образовательная среда включает в себя как электронные источники информации, так и печатные, еще не переведенные в цифру. Субъектами информационно-образовательной среды университета являются преподаватели и студенты, пользующиеся ее возможностями в целях повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Поскольку современная информационно-образовательная среда включает в себя большое количество объектов, постольку каждый из них может быть задействован в педагогическом процессе в разной мере. Это зависит от цели процесса, его содержания, методического инструментария, а также представлений преподавателя о наиболее эффективных путях получения запланированного результата.

В публикациях последних лет раскрываются, в частности, следующие аспекты проблемы информационно-образовательной среды университета: формулирование принципов и методов ее создания на основе педагогического дизайна [9]; исследование структуры и свойств, способствующих формированию цифровой культуры студентов [11]; обоснование структуры, создающей основу для формирования профессиональной компетентности студентов в условиях цифровизации образования [2]; рассмотрение в качестве

компонента интерактивного учебника [7]; выявление возможностей для подготовки специалистов [4; 5; 6; 10].

Информационно-образовательная среда современного университета значительно отличается от той, которая существовала в еще недавнем прошлом. Тогда она представляла собой замкнутое пространство, включавшее в себя библиотечные фонды, состоявшие из печатной литературы, и саму лекционно-семинарскую систему, в которой преподавателю как носителю информации отводилась ведущая роль. В весьма ограниченном информационном потоке практически не было мусора, тексты выверялись редакторами, и задача обучающихся заключалась в том, чтобы логично скомпоновать нужное содержание, осмыслить его, по возможности творчески переработать и обнародовать результаты поиска. При наличии библиотек (не только университетской, но и городских) и удовлетворительного книгораспространения у студента было достаточно возможностей получить необходимый для подготовки задания источник при условии личной явки в место его нахождения.

В настоящее время ситуация выглядит принципиально иначе.

Библиотеки продолжают оставаться важнейшей составляющей информационно-образовательной среды современного университета. Однако ныне характер их работы существенно изменился по сравнению с недавним прошлым.

Во-первых, библиотеки получили статус информационных центров, обеспеченных необходимой техникой, с помощью которой осуществляется выход в разнообразные внешние хранилища литературы, включая зарубежные;

во-вторых, проводной и беспроводной выход в интернет позволяет читателям беспрепятственно получать необходимую информацию и, если потребуется, участвовать в видеоконференциях;

в-третьих, доступ к печатной книжной продукции, хранящейся в библиотеке, существенно облегчился: вся справочно-энциклопедическая литература и наиболее востребованная учебная находится в свободном доступе;

в-четвертых, благодаря электронному каталогу удается оперативно узнавать о наличии необходимых источников, в том числе, и это очень важно, дистанционно;

в-пятых, наличие множительной техники дает возможность распространять информацию в необходимом количестве;

в-шестых, цифровизация фондов позволяет получить доступ к книгам, в том числе редким, не преодолевая расстояния, подчас немалые, и тем самым высвобождая время для решения профессиональных задач.

Включение в учебно-воспитательный процесс возможностей современной образовательно-информационной среды университета отразилось на его содержании, организационных основах, методической стороне. Так, обеспечивается визуализация содержания образования благодаря применению аудио- и видеосредств, презентаций, анимаций. Наличие соответствующих программ позволяет сделать систематическим контроль знаний. Благодаря цифровизации учебных материалов создались оптимальные условия для

самостоятельной работы студентов. Возможность виртуального проведения опытов и экспериментов, а также получения нужной для этого информации online способствует организации проектной деятельности студентов. Свободный доступ к графикам образовательного процесса, учебным планам и программам позволяет обучающимся планировать свою работу и рефлексировать ход ее выполнения, предотвращать скопление отчетности в небольшом временном промежутке. Еще одним из преимуществ открытой информационно-образовательной среды является возможность выпускников поддерживать связь с университетом, участвовать в программах непрерывного образования [13, с. 34].

Неотъемлемой частью информационно-образовательной среды современного университета является его сайт. Он содержит разнообразные сведения как по организации образовательного процесса, так и структуре учебного заведения. Информационная емкость сайтов увеличивается благодаря тому, что они являются точкой входа в репозитории, блоги преподавателей, системы дистанционного обучения, которые содержат информацию, в том числе оперативную, необходимую для осуществления образовательного процесса.

К началу пандемии новая информационно-образовательная среда уже была создана. Сложная эпидемиологическая ситуация выявила жизненную необходимость удаленного обучения, условия для которого возникли благодаря цифровизации университетов. Именно в этот период, когда необходимо было обеспечить минимизацию ущерба из-за отсутствия аудиторных занятий, стало очевидным ее реальное значение.

Система дистанционного обучения Moodle оказалась незаменимой в той ситуации. Размещенные в ней учебные материалы позволили представлять студентам содержание образования в полном объеме и обеспечивать его закрепление. Трансфер знаний осуществлялся без непосредственного взаимодействия преподавателя со студентами. Платформы для организации видеоконференций дали возможность педагогу, пусть и на расстоянии, проводить лекции, семинары, консультации, организовывать лабораторные занятия, контрольные мероприятия от зачетов до государственных экзаменов.

Как хранилище разнообразных учебно-методических материалов система Moodle весьма полезна и в неэкстремальных условиях для организации самостоятельной работы студентов, при проведении перевернутого или смешанного обучения. В случае необходимости проведения массовой проверки подготовленности по какой-то учебной дисциплине также можно прибегнуть к помощи этого ресурса. Об актуальных направлениях и проблемах использования системы Moodle можно судить по результатам социологического исследования, проведенного в марте 2022 г. Социологической лабораторией МГЛУ [8].

Следует отметить, что известная гибкость в организации образовательного процесса, которая достигается благодаря использованию возможностей современной информационно-образовательной среды, вполне соответствует потребностям студентов. Об этом свидетельствует, в частности, исследование,

проведенное финскими специалистами, результаты которого подтверждают, что многих студентов вполне удовлетворяет удаленное или смешанное обучение, когда присутствие в аудитории не является обязательным [16, с. 384–385].

Однако даже самая совершенная электронная информационно-образовательная среда не может стать поводом рассчитывать на то, что усвоение содержания образования обойдется без коммуникации между преподавателем и студентом.

Использование на лекциях и практических занятиях презентаций, аудио- и видеоряда не должно приводить к резкому уменьшению речемыслительной активности преподавателя. Именно в ней происходит формирование и формулирование идей, что важно как для него самого, так и для студентов, перед которыми разворачиваются основные положения излагаемого материала, что способствует более полному его восприятию и последующему усвоению.

Эффективная коммуникация необходима в том числе и для того, чтобы развивать профессиональную речь студентов. Желательно, чтобы каждый из них имел возможность оперировать знаниями в монологической речи, что придаст им осмысленный, обобщенный характер.

Групповое общение позволяет формировать у студентов способность принятия альтернативных взглядов, корректно парировать, подбирать аргументацию, обобщать с учетом мнения всех участников обсуждения. Анализ и принятие иной точки зрения расширяет содержательную базу мышления. Такие методы обучения и воспитания, как дискуссия, дебаты, диспуты дают возможность формировать мысль на основе разных позиций, что позволит предотвратить развитие стереотипности мышления. К сожалению, некоторые приемы работы, применяемые в образовательном процессе в условиях электронной информационно-образовательной среды, способствуют этому.

Помимо собственно речевого развития, коммуникация в образовательном процессе предотвращает возникновение дефицита социальных контактов, если молодой человек чрезмерно увлечен on-line обучением. А о том, что такой дефицит имеет место, подтверждают специальные исследования [12]. Интерес к интерактивным методам обучения, проявившийся в последние годы, должен приводить к усилению взаимодействий обучающихся с людьми, а не с компьютером.

Диагностика обученности – заключительный этап дидактического цикла. Если для этого использовать тесты, размещенные в системе дистанционного обучения, то за короткий срок можно получить статистические данные о количестве правильных и неправильных ответов, данных каждым студентом. Однако если вопросы теста предполагают выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов, то вряд ли следует рассчитывать на адекватность получаемых результатов. Ответы на такие вопросы, как правило, свидетельствуют о догадливости студента, но никак не о качестве усвоения содержания образования. Необходимы вопросы, предусматривающие развернутые ответы с соответствующими практическими выходами, что свидетельствовало бы о приближении студента к компетентностному уровню.

Проведение таких контрольных работ затратно во временном отношении, зато позволяет рассчитывать на более точную фиксацию уровня подготовки студента.

Если в системе Moodle находится только та информация, которую размещают преподаватели, и потому проверена и научно обоснована, то в интернете она содержится в самых разных источниках. Наличие такой информации влечет за собой необходимость корректного ее применения: критического осмысления, проверки на достоверность. Для этого необходимо владеть системой фундаментальных знаний, на которую можно опереться при работе с новой информацией. Такой уровень работы требует развития соответствующего склада ума, личностных качеств, благодаря которым молодой человек окажется способным к кропотливой аналитической работе.

Массовизация высшего образования, сопровождаемая снижением требований к подготовке студентов, на фоне свободного доступа к большим объемам информации повышает риск недобросовестного ее заимствования. Подобная практика стала нормой. Об этом свидетельствуют также и данные зарубежных педагогов. Согласно исследованиям канадских специалистов, за последние два десятилетия студенты почти перестали посещать библиотеки, поскольку для получения информации стали пользоваться интернетом, что привело к резкому увеличению плагиата по всему миру [15, с. 2].

Эта проблема является весьма важной и в долгосрочной перспективе может негативно отразиться на выполнении работниками своих функциональных обязанностей, так как они перестанут думать самостоятельно, привыкнув к интеллектуальным опорам. Проблему заимствований, может быть, и можно решить с помощью систем антиплагиата, но заставить осмысливать информацию, к сожалению, нет. Здесь на первый план выходит личностный фактор. Мотивация учебной деятельности студентов является весьма важной в условиях диверсификации жизненных стратегий, смыслов, укладов и перспектив. Информатизация ускоряет процесс получения и обработки запрашиваемого материала, расширяет осведомленность в различных сферах, но не повышает мотивацию и тем более не закрепляет в профессии. По наблюдениям, это касается главным образом профессиональной области типа «человек-человек», связанной с обучением и воспитанием, подготовка к которой прочно заняла статус общекультурной, поскольку выпускники избегают работать по специальности в учреждениях образования. Одной из причин этого, как можно допустить, является неготовность к реальному педагогическому общению, требующему личностных затрат, которые большинство молодых людей считают чрезмерными.

Таким образом, к вызовам, возникающим в образовательном процессе в связи с внедрением в него новой информационно-образовательной среды, отнесем следующие: снижение реальной коммуникативной активности студентов, плагиат, увеличение доли информации, легко получаемой, но не обрабатываемой мышлением, недостаточная точность результатов контрольных мероприятий, получаемых посредством машинного тестирования.

Среди путей минимизации влияния обозначенных вызовов, сформулированных на основе анализа образовательной практики и изучения научно-педагогической литературы, могут быть предложены следующие:

- усиление коммуникативных начал обучения, увеличение числа занятий, когда преподаватель свободно развивает мысль, не связывая себя презентациями, а студенты получают возможность выступить с монологическими рассуждениями на профессиональную тематику;
- уменьшение числа стандартных тестов, используемых для диагностики уровня подготовки студентов, и увеличение компетентностных заданий, предусматривающих развернутые ответы;
- формирование профессиональной речи обучающихся как устной, так и письменной;
- поиск и привлечение студентов, склонных к самостоятельному решению учебных задач, в специальные научные лаборатории, на конференции и мастер-классы для формирования у них исследовательских способностей;
- тьюторство, обеспечивающее педагогическое сопровождение научно одаренных студентов;
- отказ от заданий, находящихся за пределами зоны ближайшего развития большинства студентов и провоцирующих их на сплошной плагиат;
- индивидуализация процесса обучения, позволяющая осуществлять взаимодействие преподавателя и студента один на один и тем самым обеспечить наилучшие условия для профессионального развития;
- подготовка и защита студентами письменных работ, требующих самостоятельных рассуждений по профессионально значимым вопросам.

Заключение. Информационно-образовательная среда современного университета предоставляет, с одной стороны, небывалые возможности по визуализации педагогического процесса, организации удаленного обучения, диагностических мероприятий. С другой стороны, обеспечиваемый ею свободный доступ к массивам информации, содержащимся в глобальной сети, провоцирует недобросовестное ее использование. При выполнении заданий студенты зачастую компилируют сведения из разных источников без их осмысления. Диагностика уровня подготовки студентов, если она проводится исключительно посредством тестов, предусматривающих выбор из нескольких ответов одного правильного, может оказаться необъективной, а удаленное обучение, если оно осуществляется на постоянной основе, лишает обучающегося профессиональной коммуникации. Таким образом, задача заключается в том, чтобы, пользуясь возможностями, предоставляемыми современной информационно-образовательной средой университета, минимизировать организационно-дидактическими средствами издержки, которые могут отрицательно отразиться на профессионально-личностном развитии студентов. Это должен быть комплекс мер, который позволит добиться желаемого результата.

Список литературы

1. Дятлова Ю. О. Организация самостоятельной работы студентов в информационно-образовательной среде университета // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 121–130.
2. Иванова О. Ю., Кутузова З. Ю., Кутузов А. В. Информационно-образовательная среда вуза: сущность и структура // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 08 (август). С. 20–29. URL: <https://e-koncept.ru/2020/201054.htm> (дата обращения: 17.05.2023).
3. Кривулина Э. Ф. Информационно-образовательная среда вуза как условие применения современных образовательных технологий // Образование в современном мире: сб. науч. ст. / под ред. Ю. С. Голуба. Саратов: изд-во СГУ, 2017. Т. 12. С. 108–110.
4. Круподерова Е. П., Круподерова К. Р. Формирование компетенций цифровой экономики в условиях информационно-образовательной среды вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–1. С. 227–229.
5. Лебедева О. В., Повshedная Ф. В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 4. С. 11–25.
6. Мамаева Н. А., Селезнева О. В., Борисов Д. Н., Отев Д. П. Развитая информационно-образовательная среда вуза – основа эффективной подготовки военных кадров // Известия Российской военно-медицинской академии. 2020. Том 39, № 2. Прил. 1. С. 290–294.
7. Мельникова О. Л., Колмакова З. А., Гиманова И. А. Интерактивный учебник как компонент информационно-образовательной среды университета // Вестник ХГУ им. Н.Ф.Катанова. 2019. № 30. С. 113–118.
8. Половнев А. В., Соловьев С. С., Дмитриева М. М. Отношение преподавателей вузов к цифровизации и использованию электронной информационной образовательной среды (на примере исследования в Московском государственном лингвистическом университете) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2022. Вып. 3 (848). С. 83–92.
9. Попова Т. В., Штин А. А. Информационно-образовательная среда вуза во взаимодействии с педагогическим дизайном // Преподаватель XXI век. 2023. № 1. Часть 1. С. 93–103.
10. Шилова Е. А., Закрепина А. В. Информационно-образовательная среда вуза как ресурс профессиональной подготовки педагога-дефектолога // Специальное образование. 2020. № 4. С. 99–109.
11. Шаухалова Р. А. Роль информационно-образовательной среды университета в формировании цифровой культуры студентов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. 2020. № 12. С. 35–37.
12. Al Rawashdeh A. Z. и др. Advantages and Disadvantages of Using e-Learning in University Education: Analyzing Students' Perspectives // The Electronic Journal of e-Learning. 2021. Vol.19. №2. С. 107-117. URL: <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/2168/1961> (дата обращения: 15.05.2023).
13. Kasumu R. O., Idoghor U. Awareness and Use of Open Educational Resources and its Benefits to University Students // Innovare Journal of Education. 2023. Vol 11. Issue 3. С. 32-35.
14. Lin L., Wenyan J. The Role of Educational Informatization in the Modernization Development of the Higher Education // Asian Journal of Education and Social Studies. 2022. Vol. 35, Issue 4. С. 10-17.
15. Peters M., Cadieux A. Are Canadian professors teaching the skills and knowledge students need to prevent plagiarism? // International Journal for Educational Integrity. 2019. Vol. 15. С. 1–16.
16. Valtonen T., Leppänen U., Huypää M. и др. Learning environments preferred by university students: a shift toward informal and flexible learning environments // Learning Environments Research. 2021. Vol. 24. С. 371–388.

УДК 37.02

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина Александровна Преснухина,
кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Иностранные языки»,
ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет»,
г. Москва, Россия
E-mail: pririna@mail.ru

Ирина Леонтьевна Клименко,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет»,
г. Москва, Россия
E-mail: ilk58@mail.ru

Татьяна Дмитриевна Любимова,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет»,
г. Москва, Россия
E-mail: tlubimova17@yandex.ru

Аннотация. Стремительное развитие науки и техники внесло существенные изменения во все сферы деятельности человека. Тесная взаимосвязь «науки - техники - образования» требует осознания вектора происходящих изменений с тем, чтобы более точно и оперативно, а главным образом с учетом долгосрочной перспективы реформировать национальную систему образования. Поскольку любые изменения на законодательном уровне предусматривают существенные временные и финансовые затраты, то они должны основываться на максимально точном и долгосрочном прогнозе. С этой целью были рассмотрены работы различных ученых по вопросу современных тенденций в профессиональном образовании. Проведенный анализ позволил нам выявить группу взаимно обратных тенденций в сфере профессиональной подготовки молодых кадров: унификация - диверсификация, цифровизация - персонификация, фундаментальность - ситуативность, стандартизация - регионализация. Основой выделения данных тенденций являются процессы глобализации и идея антропоцентризма, которые акцентируют внимание на потребности одной личности и на процессах "стираниях границ" между государствами, реальностью и виртуальностью, возможностями человека и возможностями технологий и электронных устройств. Несмотря на противоречивый характер выявленных пар тенденций, прогрессивное развитие профессионального образования во многом зависит от успешной реализации всех этих тенденций в целостной системе образования.

Ключевые слова: глобализация, международная интеграция, профессиональное образование, стандартизация, регионализация, унификация, диверсификация, цифровизация

Введение

Ускоряющееся развитие науки и техники за последнее столетие стало триггером необратимых процессов в современном обществе. Развитие транспорта, информационных и телекоммуникационных технологий привело к расширению и углублению экономических и политических связей между странами, формированию единых мировых рынков и таможенных пространств. Достижения в области фундаментальных наук и прикладные исследования в самых разных областях позволили создать технологии и устройства, которые способны выполнять некоторые функции специалистов намного быстрее и качественнее по сравнению со среднестатистическим работником. Активное внедрение цифровых технологий во все области деятельности человека, начиная от домашнего обихода и заканчивая искусством и образованием, способствует созданию так называемой «вторичной реальности», когда у личности есть возможность выполнять профессиональные обязанности или получать государственные, консультационные, образовательные и другие услуги дистанционно без необходимости физического присутствия. Таким образом, происходящие мировые процессы можно условно обозначить как процессы «стирания границ»: между регионами и странами, между разными отраслями наук, человеком и технологиями, реальностью и виртуальностью.

Профессиональное образование, которое является краеугольным камнем научно-технологического развития страны и благосостояния нации, также находится под влиянием этих тенденций. В этой связи цель настоящей работы заключается в изучении текущих процессов в сфере профессионального образования, которые оказывают влияние на целостную систему подготовки выпускников вузов.

Обзор литературы

Анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме выявил достаточно небольшое количество работ за последнее десятилетие по данной проблематике. С. Б. Шитов видит системным приоритетом в сфере образования развитие системы непрерывного образования, что в значительной мере обусловлено текущим разрывом между содержанием преподаваемых профильных дисциплин, методов обучения и быстро изменяющимися технологиями, используемыми в производстве, а также теми требованиями к подготовке специалистов, которые выдвигаются заказчиками [17].

В 2014 году в Дубае (ОАЭ) прошли Всемирный форум по инженерному образованию WEEF 2014 и 43-я Международная конференция IGIP, в ходе которых ученые обсуждали такие мировые тенденции в сфере профессионального образования, как глобализация и интернационализация инженерного образования и цифровая ре-эволюция. Под глобализацией инженерного образования подразумевается расширение функций исследовательских университетов, а также повышение академической

мобильности студентов и преподавателей. Интернационализация инженерного образования связана с привлечением большого количества иностранных студентов, в некоторых случаях посредством использования возможностей программ дистанционного образования. Эта особенность современного высшего образования, как отмечают ученые, приводит к усилению роли иностранного языка в образовании и необходимости повысить качество языковой подготовки студентов в вузе [5].

О цифровизации образования как об одном из самых существенных процессов в системе образования, связанном с повсеместным использованием электронных устройств в повседневной и профессиональной сферах деятельности человека, говорят многие ученые [2; 4; 8; 11; 14]. Более того появились разнообразные новые формы и методы обучения, основанные по использованию возможностей компьютеров и сети Интернет, однако, как отмечают специалисты, пока это происходит во многом стихийно и на интуитивном уровне, что свидетельствует о необходимости разработки прочных теоретических основ данного процесса.

К. Г. Кязимов в качестве системообразующих тенденций современного профессионального образования в нашей стране выделяет непрерывность, стандартизацию и демократизацию образования, а также плюрализм системы профессионального образования. По мнению ученого, стандартизация профессионального образования обусловлена необходимостью повысить валидность отечественного образования на международном рынке труда. Демократизация образования связана с расширением образовательных возможностей для всех слоев населения с учетом особенностей и интересов каждой личности, в то время как под плюрализмом системы образования К.Г. Кязимов понимает развитие негосударственной системы образования, а также разработку и внедрение новых учебных практик (двуязычного обучения, системы предметов по выбору и т.д.) [9].

Профессор А. К. Крупченко, основатель профессиональной лингводидактики, приводит три идеи, сформулированные академиком РАО А. М. Новиковым, которые, по ее мнению, служат основой всех педагогических теорий последних лет. В первую очередь, это идея антропоцентризма, которая помещает в центр педагогического процесса личность обучающегося, его психологические и возрастные особенности. Вторая идея, *непрерывного и опережающего* образования, привела к существенному разветвлению и расширению системы образования, то есть появлению новых уровней (после дипломного, дополнительного профессионального) и форм образования (дистанционное образование, смешанное образование, онлайн курсы). Идея *синергетики и интегративности* факторов образования обуславливает взаимозависимый и взаимосвязанный характер всех уровней образования между собой, а также с внешней средой [7].

Анализ состояния инженерного образования, проведенный Ассоциацией инженерного образования России (АИОР) в середине 2010-х годов, выявил, что основными требованиями со стороны работодателей, которые до сих пор не реализованы высшим образованием, являются формирование системного и

творческого мышления, развитие коммуникативных навыков на родном и иностранных языках, умения работать в команде, а также формирование комплексных и системных знаний о бизнес-среде и бизнес-процессах [13]. Это свидетельствует о том, что еще одной тенденцией совершенствования системы профессионального образования в нашей стране является формирование так называемых "гибких навыков" (soft skills), которые включают компетенции, одинаково значимые для любого рода занятий.

Методы

Анализ научной литературы по проблемам развития профессионального образования позволил нам сформировать следующие пары взаимообратных тенденций:

- 1) унификация - диверсификация;
- 2) цифровизация - персонификация;
- 3) фундаментальность - ситуативность;
- 4) стандартизация - регионализация.

Выделение первых двух пар тенденций основано на одной из ведущих идей современности - идее антропоцентризма, которая нашла отражение в педагогической практике в виде личностно-ориентированного подхода. Как известно, ключевым понятием личностно-ориентированного подхода является личность как субъект процесса обучения, воспитания и развития. Противоположностью понятия личность является общество и государство, которые нацелены на удовлетворение потребностей не одной личности, а коллектива, обладающего относительно унифицированными потребностями. Таким образом, возникает противоречие между единичным/частным и общим/коллективным.

С точки зрения содержания профессионального образования это выражается, на наш взгляд, в виде взаимно обратной пары тенденций «унификация - диверсификация». С одной стороны, производство и реальный сектор экономики во все периоды своего развития нуждались в непрерывном обновлении и подготовке высоко квалифицированных специалистов, способных незамедлительно и эффективно участвовать в производственных процессах. Это подразумевает наличие относительно унифицированных образовательных программ по каждому отдельному направлению подготовки внутри единой государственной образовательной системы и единых государственных требований к качеству профессионального образования, что нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Как известно, ФГОС появились как реакция со стороны государства на тотальную демократизацию образования, когда получили широкое распространение частные образовательные организации, самостоятельно определяющие все компоненты педагогического процесса. В настоящее время ФГОС являются некой рамочной конструкцией, которая определяет общие требования к целям и результатам обучения, а также к условиям реализации образовательной программы (кадрам, материально-техническому обеспечению учебного процесса, продолжительности и формам обучения).

С другой стороны, потребности личности могут сильно отличаться или быть намного шире потребностей общества и производства. Поэтому в последние десятилетия в педагогической практике активно развиваются идеи диверсификации образования, под которой понимается «принцип развития системы непрерывного образования в современных социально-экономических условиях, реализация которого создаст условия для многообразия образовательных траекторий, обеспеченных неограниченным вариантом образовательных программ с учетом индивидуальных возможностей, потребностей и способностей личности, и сформулирует новую типологию образовательных учреждений» [10, с. 171]. Данная тенденция характеризуется активным развитием системы дополнительного общего и профессионального образования особенно на базе университетов, а также возросшей востребованностью программ дополнительного образования по профессиональной переподготовке, которая дает слушателю право заниматься новой профессиональной деятельностью.

Результаты

Одной из особенностей современного общества в последние два десятилетия стало повсеместное проникновение электронных устройств (компьютеров и мобильных телефонов) и цифровых технологий в деятельность людей, в том числе и в сферу образования. Вначале компьютер и сеть Интернет использовались главным образом в целях поиска, хранения и обработки информации, а также проведении массового тестирования. С течением времени функции электронных устройств и Интернета в сфере образования существенно расширились, изменив формат представления учебного материала, формы, методы и средства обучения, способ взаимодействия между преподавателями и студентами, студентами и администрацией университета [14, с. 147].

Однако несмотря на широкие возможности информационных технологий педагогическая практика показывает, что потребность студентов в преподавателе не исчезла. Основные функции преподавателя как проводника знаний и специалиста, способного доступно разъяснить проблемные для каждого отдельного студента моменты, научить системному и творческому мышлению, сориентировать обучающихся в современном мире, а также его функции воспитателя ответственного гражданина общества, по-прежнему остаются в ведении педагога, а не цифровых технологий, которые могут использоваться только как эффективный инструмент в руках умелого преподавателя. В этой связи, на наш взгляд, постепенно в педагогическом сообществе все чаще говорят о тенденции противоположной цифровизации, а именно о персонификации образования, базой которого является персонифицированное психолого-педагогическое взаимодействие. Оно осуществляется в процессе межличностного взаимодействия участников обучения на основе личностного контакта и отношения (переживаний, эмпатии, личной заботы) и нацелено на развитие способностей и интересов обучающихся с целью формирования личности способной к саморазвитию и самоактуализации. [6, с. 19]. Личное общение между преподавателем и студентами является очень важным аспектом образовательного процесса,

которое по своей сути является глубоко социальным феноменом, и поэтому не может быть полностью переложено на информационные технологии [2].

Следующая пара тенденций, фундаментальность - ситуативность, является не противоположностью друг друга, а скорее требованиями, которым должно отвечать полученное выпускниками профессиональное образование.

Стремительно и резко изменяющаяся профессиональная среда, появление и внедрение в профессиональную деятельность передовых идей научно-технологического развития служит в настоящее время одним из проблемных моментов в развитии системы образования. С одной стороны, национальная система образования призвана готовить молодых специалистов, знающих о последних достижениях науки и техники, владеющих всеми востребованными со стороны реального сектора экономики умениями и навыками и готовых незамедлительно включиться в производственный процесс. Кроме того, постоянный прирост новой информации, непрерывное внедрение инновационных подходов в экономику и производство требуют непрерывного обновления знаний и умений сотрудников, что особенно актуально в сложившейся демографической ситуации и в условиях пролонгации периода активной профессиональной деятельности специалистов. Эта потребность предприятий в инженерных кадрах, обладающих «ситуативным» знанием, которое актуально «здесь и сейчас» и которое в процессе творческого осмысления может привести к созданию инновационного продукта или технологии, является дополнительным фактором развития системы дополнительно образования и популярности обучающих семинаров и видео.

Однако, с другой стороны, государственная система формального образования, которая в первую очередь нацелена по подготовку молодых кадров для всех отраслей экономики и которая регламентирована существенным образом законодательством, не может быстро реагировать на все научные и педагогические изменения, течения, подходы и взгляды. Поэтому, по мнению многих специалистов в области профессионального образования, главной целью высшего образования является не ознакомить студентов с самой последней информацией, которая вскоре устареет или будет опровергнута, но сформировать прочные навыки самообразования [12] и дать им глубокие знания в области фундаментальных наук и их профессиональной деятельности [1; 16] которые станут гарантом того, что выпускники вузов смогут в дальнейшем проводить системный анализ текущих тенденций в области своих интересов, оценивать их с точки зрения актуальности, валидности и практической реализуемости и эффективно внедрять их в производственную деятельность своего предприятия.

Последняя пара тенденций, стандартизация - регионализация, являются следствием глобальных процессов, происходящих в мировом сообществе в целом. С одной стороны, усиление международного экономического, политического и культурного взаимодействия благодаря современной транспортной инфраструктуре и быстрдействию электронных и телекоммуникационных устройств привели к появлению значительного количества международных инициатив, которые затронули самые разные сферы

деятельности человека и направлены на гармонизацию различного рода национальных практик между собой. Примером таких инициатив в области образования могут служить Болонский процесс, Дублинские дескрипторы, инициатива CDIO в сфере инженерного образования [3]. Кроме того, активно развивается международное сотрудничество в области проблемы качества высшего образования и сеть международных ассоциаций, ключевой активностью которых является проведение экспертной оценки качества учебных программ и образовательных учреждений как «рыночного механизма регулирования высшего образования» [1, с. 124].

Кроме того, происходящие процессы экономической, политической и научно-технологической международной интеграции, а также развитие единых мировых рынков (товаров, услуг, финансов и труда) обуславливают необходимость стандартизировать профессиональное образование посредством разработки и введения единых международных квалификационных требований к определенным направлениям подготовки и уровням высшего образования, как это было сделано для программ подготовки авиадиспетчеров. Эта инициатива также будет способствовать усилению академической мобильности студентов, так как принятые международным сообществом единые обобщенные требования к уровню и содержанию профессиональной подготовки студентов облегчат процедуру взаимозачета дисциплин, прослушанных студентом во время стажировки в зарубежных университетах.

С другой стороны, процессы глобализации вызвали в обществе и обратную реакцию: потребность народов в определении и сохранении своей национальной самобытности как культурного наследия и источника инновационной деятельности. В области образовательных программ это проявляется в виде введения различного рода курсов по национальной истории, изучение региональных языков и культур в процессе обучения [5]. Кроме того, процесс обучения в любом вузе, а также сложившаяся в нем целостная образовательная среда в существенной степени обусловлены национальной историей и культурой страны в целом, а также сложившимися и функционирующими национальными научными школами. В этой связи в качестве ключевого фактора значимости академических стажировок в зарубежном вузе можно определить как приобщение к национальному научному мышлению и научно-исследовательской культуре другой страны. Общеизвестно, что США активно используют программы академического обмена как средство пропаганды американских ценностей посредством иностранных студентов, которых обучали в американских вузах.

Заключение

Рассмотренные выше процессы в сфере высшего образования свидетельствуют об усилении роли образования и расширении его системы за счет диверсификации образовательных программ и организаций (аккредитационные организации, рейтинговые агентства, организации дополнительного образования и т.д.), а также диверсификации категорий студентов. Кроме того, при разработке образовательных программ профессиональной подготовки также необходимо учитывать все эти тенденции.

Это означает, что содержание образовательной программы и рабочих программ отдельных дисциплин должно, с одной стороны, формировать у студентов прочные теоретические основы предмета и навыки самообразования, учитывать требования работодателей и мирового педагогического сообщества в отношении качества профессиональной подготовки, предусматривать возможность использования цифровых технологий в процессе обучения, одновременно сохраняя формат непосредственного взаимодействия с педагогом, а с другой стороны, подготовить студентов к непрерывному саморазвитию на протяжении всей их дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Байденко В. И., Селезнева Н. А.* Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2) // Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 123–135.
2. *Вербицкий А. А.* Проблемы и риски цифровизации обучения // Психотехнологии в бизнесе и образовании: сборник материалов IV международной научно-практической конференции. 2019.
3. *Гатен Ю. В.* Профессиональное инженерное образование в России: проблемы и перспективы (социально-философский анализ) // Аспирантский вестник Поволжья. 2015. № 7–8. С. 22–25.
4. *Жаркенов А. К.* Цифровизация как условие обновления образования // Педагогическая наука и практика. 2018. № 3 (21). С. 27–31.
5. *Иванов В. Г., Похолков Ю. П., Кайбияйнен А. А., Зиятдинова Ю. Н.* Пути развития инженерного образования: позиция глобального сообщества // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 67–79.
6. *Каргина З. А.* Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // Парадигмы современного образования. 2015. URL: <https://interactive-science.media/ru/keyword/7553/articles> (дата обращения: 20.05.2023).
7. *Крупченко А. К., Кузнецов А. Н.* Основы профессиональной лингводидактики. М., 2015.
8. *Курилова И. С.* Профессиональное образование в России: современные тенденции развития // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. 2016. № 2 (24). С. 114–116.
9. *Кязимов К. Г.* Тенденции развития системы профессионального образования и основные направления повышения качества профессиональной подготовки выпускников УПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 2. С. 4–10.
10. *Ломакина Т. Ю.* Диверсификация как принцип развития непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2003. Т. 2. С. 170–174.
11. *Никулина Т. В., Стариченко Е. Б.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
12. *Павлова В. А.* Формирование навыков самоорганизации и самообразования студентов технических вузов // Человек и образование. 2011. № 4 (29).
13. *Похолков Ю. П., Герасимов С. И.* Инженерное образование: оценка качества образовательных программ // Транспортная стратегия - XXI век. 2017. № 37. С. 34.

14. *Роберт И. В.* Направления развития информатизации отечественного образования периода цифровых информационных технологий // Электронные библиотеки. 2020. Т. 23. № 1–2. С. 145–164.
15. *Чучалин А. И.* Инженерное образование в эпоху индустриальной революции и цифровой экономики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 47–62.
16. *Шадриков В. Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2016. № 8.
17. *Шитов С. Б.* Современная модель высшего технического образования как основа экономики знаний // Вестник МГТУ «Станкин». 2018. № 2 (45). С. 108–111.

УДК 37.02

**ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ТЕРМИНОЛОГИИ НА БАЗЕ СЕРВИСА QUIZLET СТУДЕНТАМИ
НАПРАВЛЕНИЯ «СТОМАТОЛОГИЯ»**

Ольга Дмитриевна Проскурнич,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков и
профессионального перевода,
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина»,
г. Тамбов, Россия
E-mail: olgaproskurnich@yandex.ru;

Яна Михайловна Зимаева,
студент 1 курса направления «Стоматология»
медицинского института,
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина»,
г. Тамбов, Россия
E-mail: janazimaeva@yandex.ru;

Алина Олеговна Машкова,
студент 1 курса направления «Стоматология»
медицинского института,
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина»,
г. Тамбов, Россия
E-mail: amleionwa@mail.ru

Аннотация. Современный университет требует от преподавателя формирование условий для организации образовательного процесса в рамках информационно-образовательной среды. Приоритетными для формирования личностных, метапредметных и предметных результатов становятся различного рода информационные образовательные площадки, которые в определенной степени позволяют преподавателю обеспечить реализацию процесса обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий. В данной статье описан принцип работы сервиса Quizlet, представлены преимущества использования данной онлайн платформы для преподавания и изучения медицинского стоматологического английского языка. По мнению авторов, подобный информационный ресурс и его аналоги могут обеспечить более быстрый доступ к педагогически значимой информации, а также сформировать принципиально новую среду с возможностью общения педагогов и обучаемых, контроля за их успеваемостью,

созданию площадки для самостоятельной и групповой работы, которые позволяют сформировать новые результаты обучения.

Ключевые слова: лексика, флеш-карточки, сервис Quizlet, медицинская терминология, учебный модуль, английский язык, вокабуляр

Введение

В эпоху цифровизации образовательного процесса стал необходимым вопрос о внедрении современных технологий в этот процесс. Образовательная цифровизация на данный момент облегчает процесс изучения английского языка, в некотором роде замещая традиционные образовательные стандарты. Сегодня в учебном процессе активно используется электронная документация, различные виды тестирований, видеоконференций, интерактивных площадок [8]. В процессе изучения иностранного языка в медицинском университете студенты чаще всего сталкиваются с проблемой усвоения узконаправленной медицинской лексики. Медицинская терминология является одной из специфических пластов лексики, которая в силу особенностей словообразовательного и стилистического характера отличается от общеупотребительных слов, и тем самым занимает особое место в лексической системе языка, помогая врачам разных специальностей понимать друг друга во всем мире.

Изучая стоматологические термины исследуемого языка, мы пришли к выводу, что существуют сходные мотивационные признаки независимо от структуры и принадлежности к той или иной тематической группе, что обусловлено заимствованием слов или морфем [10]. Активный вокабуляр английской медицинской терминологии требует от будущих врачей не только скорости приобретения знаний, но и их долгосрочного удержание в памяти. Цифровизация предлагает разные варианты приобретения и запоминания иноязычной информации. Например, интервальная система обучения помогает формировать устойчивые знания, которыми могут воспользоваться студенты в любой момент времени [11]. Одним из способов такого обучения является платформа Quizlet, которая предлагает простой способ изучения, практики и усвоения любого языкового материала, который всегда будет доступен студентам и преподавателю на любом носителе. Информационно-образовательная площадка Quizlet позволяет обеим группам создавать, искать и делиться наборами учебных материалов, таких как термины, определения, факты, графики и другие виды информации необходимой для изучения медицинской стоматологической терминологии.

На сегодняшний день данным сервисом пользуется свыше 60 млн людей ежегодно. Quizlet функционирует в виде бесплатно скачиваемого мобильного приложения на Android и iOS, а также как компьютерное онлайн-приложение. Quizlet имеет бесплатную и платную версии, которые предоставляют широкий спектр выбора инструментов для запоминания лексического материала [4].

Основной задачей студентов становится изучение принципиально нового вокабуляра посредством нескольких предлагаемых платформой режимов.

1. *Флеш-карты* - быстрый способ повторить термины и определения, похожий на обычные флеш-карты на бумаге.
2. *Изучение* - индивидуальный режим обучения, основанный на уровне знаний студента в наборе для изучения.
3. *Письмо* - упражнение с заполнением пропусков.
4. *Написание* - режим обучения, в котором студент должен правильно написать заданный термин или определение.
5. *Тест* - простой способ проверить свои знания на основе тестового набора для изучения.
6. *Соответствие* - игра на время, в которой студент должен соотнести термины и определения.
7. *Гравитация* - игра на уровнях, где студент должен правильно отвечать, чтобы не быть пораженным астероидом.

Таким образом, различные варианты режимов позволяют преобразовать процесс учебной деятельности, преподнести новую языковую информацию в доступной среде, настроить студентов на усвоение нового языкового материала и получение новых планируемых образовательных результатов [14].

Для использования сервиса требуется пройти процесс регистрации. После этого необходимо указать название модуля и ввести термины с их определениями. Вы также можете настроить видимость модуля (доступен для всех пользователей Quizlet, определенных курсов, участников с паролем или только создателю модуля) и права на редактирование (редактирование доступно только создателю модуля, определенным курсам или участникам с паролем). Кроме того, к каждому термину автоматически предлагается определение и соответствующая картинка (прим. в бесплатной версии нельзя загружать собственные изображения).

Для более эффективной работы и студенты, и преподаватель должны быть знакомы с алгоритмом использования сервиса Quizlet:

1. Пользователь открывает сервис Quizlet.
2. Пользователю предлагается выбрать способ входа: регистрация или вход через аккаунты Google или адрес электронной почты.
3. Если пользователь выбирает регистрацию:
 - Пользователю предоставляется форма регистрации, где необходимо указать свои учетные данные, такие как имя, электронная почта и пароль.
 - Пользователь заполняет форму регистрации и отправляет данные.
4. Если пользователь выбирает вход через аккаунт Google:
 - Пользователю предоставляется возможность выбрать соответствующий способ входа.
 - Пользователь перенаправляется на страницу входа в свой аккаунт Google.
 - Пользователь вводит свои учетные данные и разрешает доступ к аккаунту.
5. После успешного входа в систему пользователь попадает на главную страницу Quizlet (рис. 1).

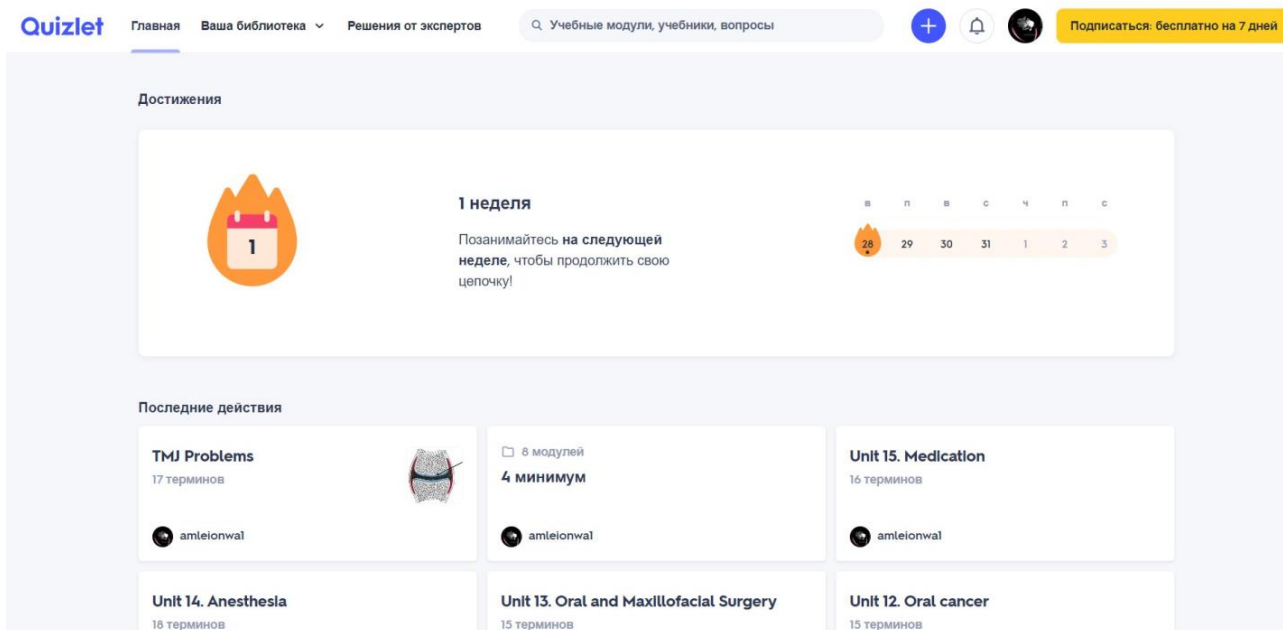


Рисунок 1. Главная страница после регистрации или входа

6. На главной странице пользователь видит опцию создания нового модуля и ввода названия модуля (рис. 2).

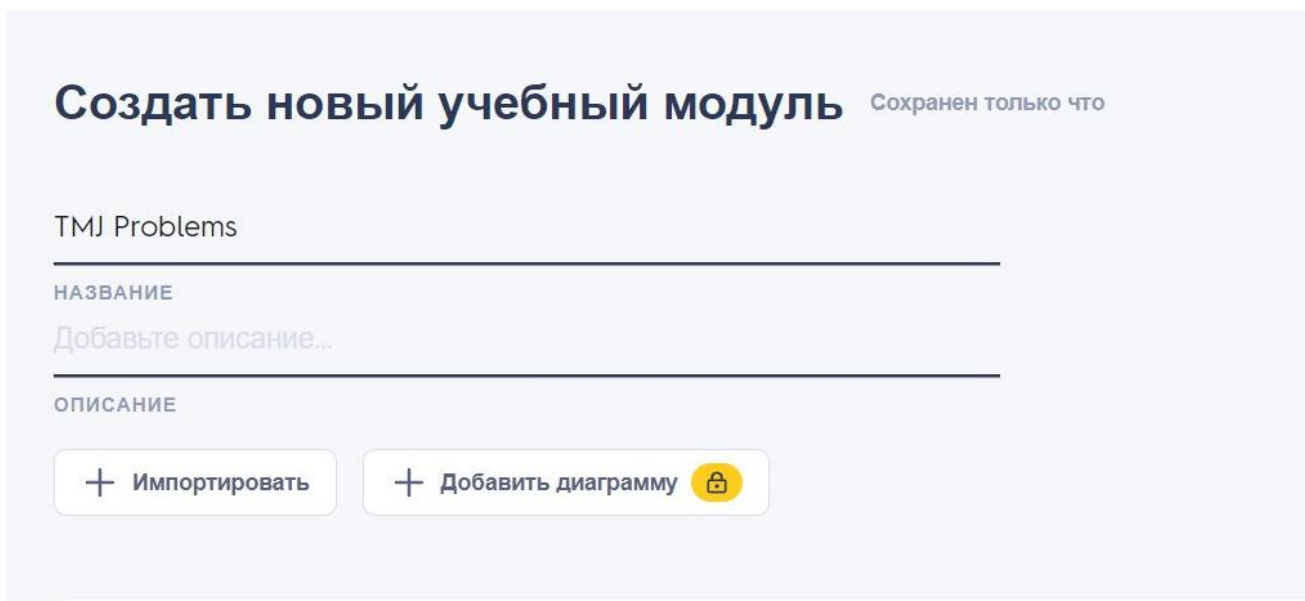


Рисунок 2. Создание учебного модуля

7. Пользователь вводит название модуля и подтверждает создание.

8. Пользователю предлагается ввести термины и их определения для модуля.

На данном этапе, пользователь вводит термин, соответствующее определение или импортирует данные (из Word, Excel, Google Docs) и, возможно, прикрепляет к нему изображение [3] (рис. 3–5).

Импортировать данные. Скопируйте и вставьте свои данные (из Word, Excel, Google Docs и т.п.)

Dizzy	головокружительный, вызывать головокружение, дурманить
Click	щелчок, защелка, щелканье, щелкающий звук, щелкать,
Pop	популярный, хлопать, хлопнуть
Clench	сжимать, стискивать, зажимать
Nauseate	вызывать тошноту, чувствовать тошноту, чувствовать отвращение
Bruxism	Бруксизм (скрежет зубами)
Osteoarthritis	Остеоартрит
Rheumatoid arthritis	Ревматоидный артрит

Между термином и определением

Между карточками

Tab

Запятая

-

НА ВЫБОР

Разрыв строки

Точка с запятой

\n\n

НА ВЫБОР

Импортировать

Рисунок 3. Импорт лексики из Word файла

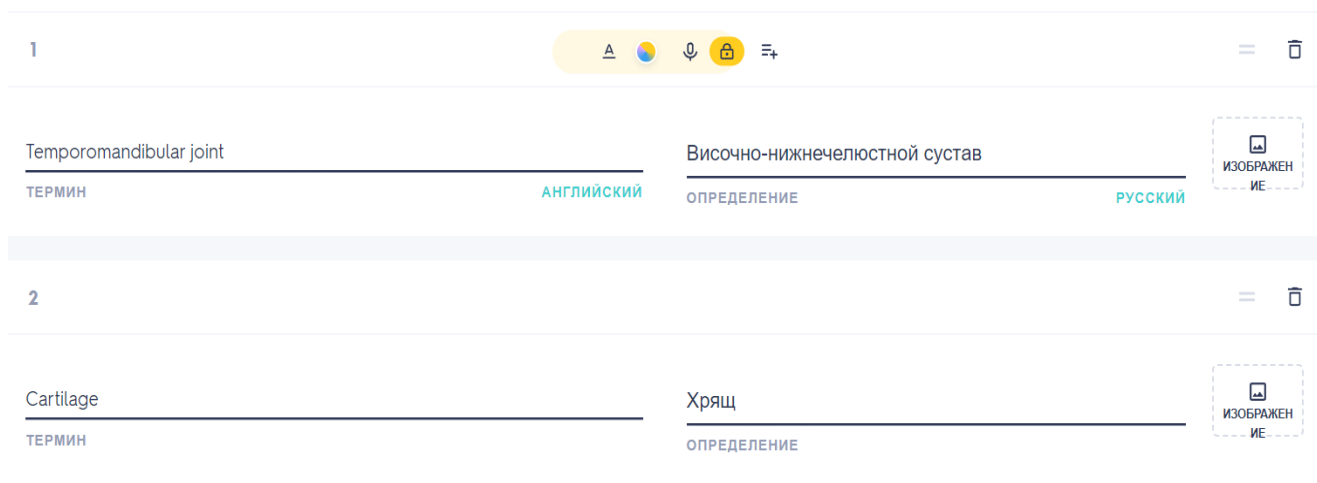


Рисунок 4. Выбор языка термина и определения

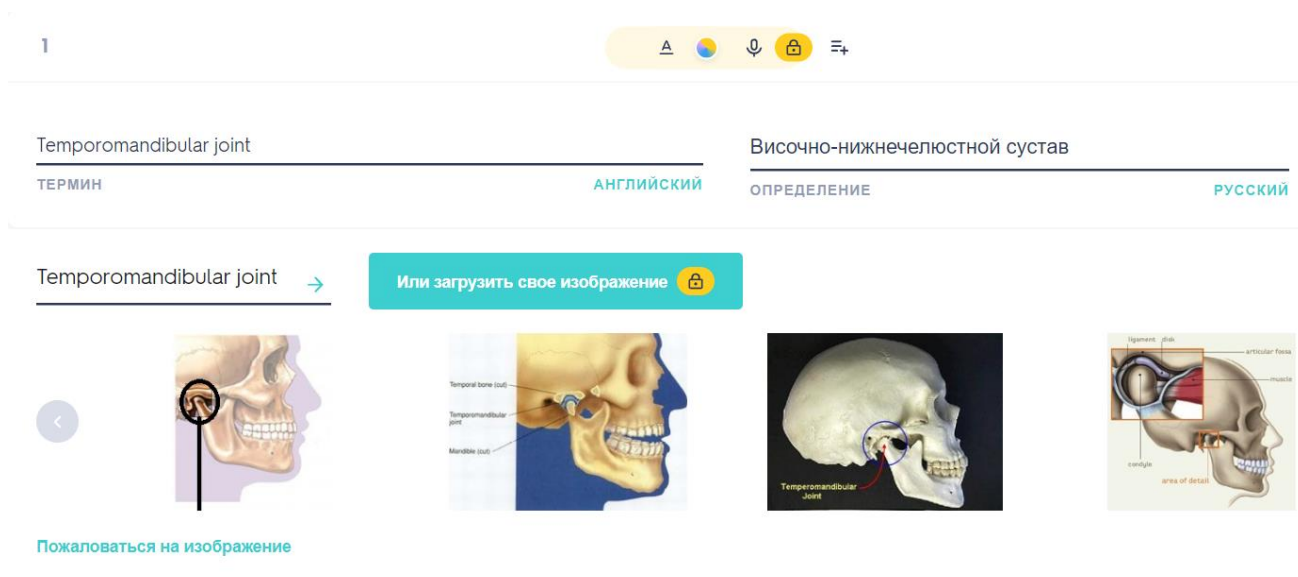


Рисунок 5. Прикрепление изображения

9. После ввода всех терминов и их определений пользователь может настроить видимость модуля и права на редактирование:

– Пользователю предоставляется список вариантов видимости, таких как «для всех пользователей Quizlet», «для определенных курсов», «для участников с паролем» или «только для создателя модуля».

– Пользователю также предоставляется возможность выбора прав доступа к редактированию, таких как «только создателю модуля», «определенным курсам» или «участникам с паролем».

10. Пользователь сохраняет настройки видимости и прав доступа.

11. Созданный модуль с терминами, определениями и настройками становится доступным для использования (рис. 6).

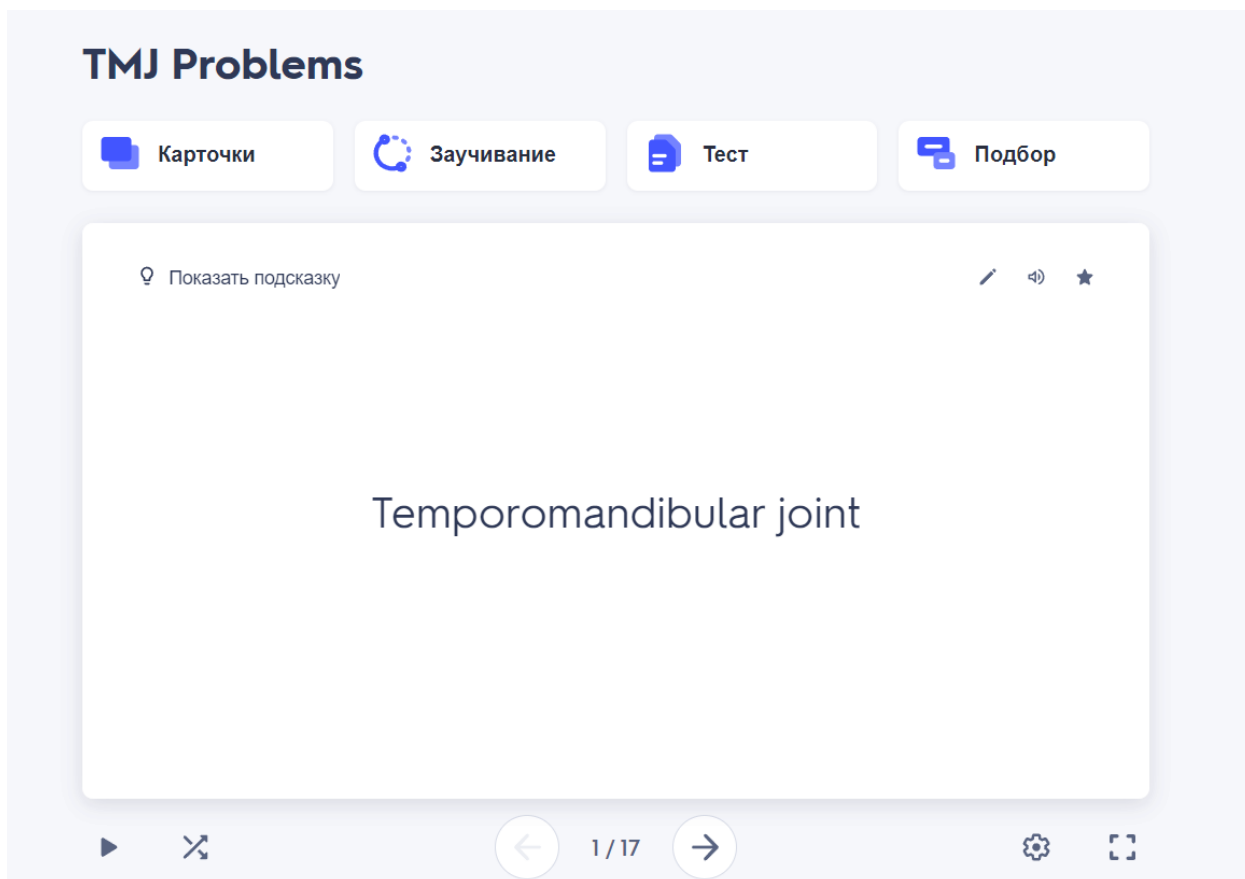


Рисунок 6. Готовый модуль

Студентами 1 курса, направления «Стоматология» был разработан учебный модуль под названием «**TMJ Problems**», который доступен по ссылке: https://quizlet.com/_dc37lg?x=1jqt&i=4nazut. При переходе по ссылке открывается главная страница модуля, на которой расположены карточки. Данный модуль предоставляет доступ к определенному количеству карточек, содержащих новую терминологическую лексику, и предназначены для ее интерактивной отработки и последующего запоминания. Каждая карточка имеет лицевую сторону, на которой отображается термин. Чтобы увидеть обратную сторону карточки, пользователь может активировать карточку нажатием, обратная сторона дает также дополнительную информация о данном термине (транскрипция, развернутое определение, устойчивые сочетания с термином и другое) [15].

Использование платформы Quizlet для изучения медицинской лексики на английском языке было опробовано и применялось учебными группами 1 курса направления «Стоматология» в течение 2 учебных семестров, по итогу которых было проведено анкетирование. В анкетировании приняли участие 46 студентов Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина. Ответы на вопрос «Вы пользуетесь платформой Quizlet?» показывают, что действительно многие студенты пользуются данной платформой (67,4%). Среди студентов, которые используют платформу Quizlet, было проведено более детальное исследование, чтобы понять, какие функции и цели использования наиболее популярны. Результат вопроса «Откуда вы узнали о платформе Quizlet?» показывает следующее, что большинство студентов (52,2%) узнали о платформе на курсе иностранного языка в университете, а другая часть (41,3%) получила информацию от одногруппников, процент обучающихся, которые узнали о Quizlet через интернет-ресурсы, составляет 6,5%.

Мобильный телефон стал неотъемлемой частью современной жизни, превратившись из простого средства связи в многофункциональное устройство, которое оказывает огромное влияние повседневную жизнь, поэтому основное количество опрошенных студентов предпочитают пользоваться сервисом с мобильного телефона, что составляет 78,3%, другие с помощью планшета (10,9%), ноутбука (6,5%) и стационарного компьютера (4,3%).

Приложение предоставляет 7 режимов для изучения лексики, следовательно, на вопрос: «Каким режимом вы пользуетесь чаще всего для запоминания медицинской лексики?» популярными режимами стали флеш-карты и изучение набравшие одинаковое количество голосов (30,4%), другими стали тест (17,4%), написание (8,7%), менее востребованными режимами являются письмо, гравитация и соответствие, что составляет 4,3%.

В рамках нашего опроса мы также интересуемся тем, как часто студенты пользуются приложением Quizlet. Это позволит нам получить представление о том, насколько активно используется данный сервис в учебном процессе. Опрос показал, что большинство студентов пользуются раз в неделю (52,2%), раз в месяц (28,3%) и каждый день (19,6%).

Для студентов медицинских университетов владение медицинской терминологией является ключевым, тем самым подчеркивая важность и необходимость усвоения и точного запоминания лексики, в частности стоматологической, включающей значительное количество международных универсальных терминов, вошедших в обиход посредством транслитерации, например, скейлинг (англ. scaling) [10]. В ходе изучения этой темы мы интересуемся тем, насколько платформа Quizlet помогла усвоить ее. 80,4% опрошенных ответили, что данный сервис помог в изучении медицинской стоматологической лексики на английском языке, а 19,6% не получили положительных результатов в ходе работы с сервисом. Тем не менее 93,5% участников опроса рекомендуют Quizlet своим друзьям и одногруппникам.

Анализ ответов показывает, что многие студенты используют Quizlet в качестве информационно-образовательного сервиса для изучения и запоминания медицинской стоматологической лексики на английском языке, что

дает предпосылки к дальнейшей работе и расширению использования режимных возможностей платформы среди студентов медицинского института.

В заключение необходимо отметить преимущество информационно-образовательной площадки Quizlet, как платформы для ознакомления, изучения, повторения, контроля лексического материала для студентов, а также возможность задействовать их для работы в команде, что позволит развить навыки самостоятельной учебной деятельности, подготовке к тестам.

Приложение Quizlet является мощным инструментом для обучения и запоминания медицинской терминологии, предоставляя пользователю широкий спектр возможностей для создания и изучения наборов карточек, игровых заданий, аудио- и видеоматериалов, а также тестовых вопросов. Благодаря своей простоте и интуитивно понятному интерфейсу, Quizlet доступен для использования даже начинающим пользователям [9]. Функции, такие как режим изучения, игровые режимы, возможность добавления изображений и звуковых файлов к карточкам, способствуют более эффективному запоминанию лексической информации и делают процесс обучения более увлекательным. С возможностью создания групповых аккаунтов преподаватель и студенты могут сотрудничать над образовательными материалами и делиться своими наборами карточек, что делает приложение отличным инструментом для коллективного обучения и подготовки к тестам или экзаменам.

Список литературы

1. *Abdulaziz B. S.* The Effect of Quizlet on Vocabulary Acquisition // Asian Journal of Education and e-Learning. 2018. Т. 6, № 4. С. 71–77.
2. *Cinar I., Ari A.* The Effects of quizlet on secondary school students' vocabulary learning and attitudes towards English. Asian Journal of Instruction. 2019. № 7 (2). P. 60–73.
3. *Gomathi B. S.* Vocabulary Learning Through Media // Language in India. 2016. № 16 (4). P. 1–6.
4. Quizlet [Электронный ресурс]. URL: <https://quizlet.com/ru> (дата обращения: 05.05.2023).
5. *Toppino T. C., Gerbier E.* About practice: Repetition, spacing, and abstraction // Psychology of learning and motivation. Academic Press, 2014. Т. 60. P. 113–189.
6. *Авербух А., Ландо Т.* Использование Quizlet в образовательном процессе // Современное образование в России и за рубежом. 2018. № 11 (16). С. 92–98.
7. *Аксюхин А. А., Вицен А. А., Мекшенева Ж. В.* Информационные технологии в образовании и науке // Современные наукоемкие технологии. 2009. № 11. С. 50–52.
8. *Антонова Д. А., Оспенникова Е. В., Спиринов Е. В.* Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. № 14. С. 5–37.
9. *Боровская О.* Применение приложения Quizlet в образовательном процессе по изучению английского языка. Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2020. № 4 (35). С. 196–200.
10. *Величкова С. В.* Структурно-семантические особенности медицинской терминологии в сфере стоматологии: специальность 10.02.19 - теория языка: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Величкова Светлана Михайловна. Белгород, 2014. 23 с.

11. *Коваленко Е.* Использование Quizlet в обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2019. № 10 (226). С. 151–154.
12. *Краснова Т. И.* Изучение отношения студентов к использованию приложения Quizlet // Мир науки, культуры, образования. 2023. Т. 1, № 98. С. 86–89.
13. *Уваров А. Ю.* На пути к цифровой трансформации школы. М.: Образование и информатика, 2018. 120 с.
14. *Ходырева Е.* Возможности использования приложения Quizlet в преподавании английского языка // Язык в сфере профессиональной коммуникации. 2020. № 2 (7). С. 189–193.
15. *Ярошенко Е., Мельник Н.* Использование электронного ресурса Quizlet в образовательном процессе // Профессиональное образование в современном мире. 2018. № 3(47). С. 113–116.

УДК 37.013

**ЦЕРКОВНОЕ ПЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. И СОВРЕМЕННАЯ
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА**

Нина Павловна Рихтер,
учитель начальных классов,
ГБОУ «Школа № 1212 Щукино»,
г. Москва, Россия
E-mail: nrikh@yandex.ru

Аннотация. В работе сделан акцент на важность духовной составляющей при построении современного информационно-образовательного пространства. Отмечено, что цифровая трансформация образовательного процесса не может быть изолированным процессом, осуществляемым вне рамок отечественного культурного наследия, в отрыве от живой межличностной коммуникации. В статье рассматриваются взгляды отечественных педагогов и деятелей русской православной церкви второй половины XIX – начала XX вв., поднимавших вопрос о воспитательной направленности школьного образования, признававших важную роль церковного пения в воспитании религиозных, нравственных и патриотических чувств обучающихся.

Ключевые слова: церковное пение, религиозное воспитание, патриотическое воспитание, отечественная педагогика, информационно-образовательная среда, история

Создание цифровой информационной образовательной среды – важнейшая задача современной школы. Примерами успешного опыта в этой сфере являются Российская и Московская электронные школы, доказавшие свою эффективность, предоставляющие каждому ребенку возможность обучения с помощью интерактивных уроков с 1 по 11 класс. Успешность реализации данной задачи подтверждают и дистанционные курсы, разработанные специалистами на основе онлайн-платформ для разных ступеней образования: от детского сада до вузовской среды. Между тем существует значительный потенциал для дальнейшего развития данного направления.

Научные цифровые разработки, основанные на передовых компьютерных технологиях, не могут заменить живое общение учителя и ученика, то душевное и духовное единение, которое рождается в процессе общения человека с человеком. Среди многих областей человеческого общения особое место занимает сфера искусства, в том числе искусства музыкального. Современные реалии все чаще диктуют нам необходимость обращения к историческому опыту, к подлинным национальным ценностям, к различным пластам музыкального искусства. При этом открывается широкий спектр мелодий, от классической до современной музыки, дающих более глубокое

понимание мироздания. В их числе – наше отечественное достояние – церковная музыка, молитвы и песнопения русской православной церкви. Именно эти мелодии слушали и пели многие поколения русских людей, об их значимости в школьном образовании писали отечественные педагоги и деятели церкви. Важным при этом становится исследование одного из интереснейших периодов развития отечественной педагогики: второй половины XIX – начала XX вв.

Основой для создания образовательного пространства стала в те годы формула министра народного просвещения Семена Семеновича Уварова (1786–1855 г.г.) – «православие, самодержавие, народность». Главная цель – воспитание человека, который носит в своем сердце «святую и всемогущую любовь к *Вере, Престолу и Отечеству*» [3, с. 10]. Образ человека предполагал соблюдение «благочестия и постоянных приношений...православным храмам и святым обителям, ... преданность святой церкви» [4, с. 19], христианскую чистоту и милосердие, сопровождение «молитвою в тишине домашней или молебнами во храме» [4, с. 33] начала и окончания любого доброго и полезного дела, всякого благого намерения.

Важный момент христианского воспитания в концепции православных педагогов – образование вкуса. Самое действенное средство воспитать истинный вкус в сердце – церковность, то есть «сочувствие ко всему священному, сладость пребывания среди его, ради тишины и теплоты, отрывание от блестящего и привлекательного к мирской суете» [8, с. 41]. Церковь, духовное пение, иконы – «первые изящнейшие предметы по содержанию и по силе» [8, с. 42].

«Кто русский человек душой и обычаем, тот понимает, что значит храм Божий, что значит церковь для русского человека», – утверждал К. П. Победоносцев, – русский правовед, крупнейший государственный деятель России рубежа веков, один из главных идеологов церковно-приходской школы [6, с. 261]. Не случайно поэтому понятие народа о школе связано с религиозным воспитанием: «По народному понятию школа учит читать, писать и считать, но, в нераздельной связи с этим, учит знать Бога и любить его и бояться, любить Отечество, почитать родителей» [6, с. 138].

Одним из основных элементов школьного обучения, по мысли К.П. Победоносцева, должно быть церковное пение. В церковном пении заключена «красота неописанная, красота, понятная русскому человеку, за которую он душу готов положить, так он ее любит» [6, с. 263].

Владимир, Митрополит Московский, а позднее Киевский и Галицкий, писал о необходимости воспитывать ребенка с самого раннего детства, выдвигал начала доброго воспитания, основная задача которого – искоренение всего дурного и насаждение хорошего. Среди главных добродетелей – страх Божий, благочестие и набожность. Родители и школа должны побуждать и приучать детей прилежно посещать церковно-общественные молитвы, по крайней мере в воскресные и праздничные дни; заботиться о внимательном и благоговенном слушании всего того, что читается и поется там, заставлять детей повторять усвоенное, следить за их поведением в храме. С целью

воспитания и развития религиозного чувства родители должны ежедневно совершать вместе с детьми домашнюю молитву (утреннюю и вечернюю, перед обедом и после) [1, с. 1–28]. Главное – наставлять детей в истинах православной веры, приучать их «к благочестию, к прилежной молитве и к ревностному и неопустительному посещению церковных богослужений» [1, с. 28].

Николай Семенович Стеллецкий – священник, протоиерей, философ, публицист в статье «Значение школы в деле воспитания народа в духе Православной Церкви» (1897 г.), размышлял об изменении в нравственном облике современных ему детей. Главная причина – рационализм, проникший в Россию с Запада. Изменить положение, по мысли священника, призвано стремление к истинному идеалу человеческого совершенства – Богу. Великолепие храма, освещение, молчаливое слушание и церковное пение, запрет неблаговидных движений, требование внимания к чему-то высшему – уроки благоговения, которых не сможет заменить ни один учитель. Школа – союзница Церкви. Главное призвание школы – не только учение, сообщение разных сведений, но воспитание «в духе Православной Церкви». [7, с. 131–140].

По мнению профессора Павла Васильевича Никольского – педагога, публициста, краеведа, магистра богословия, которое он выразил в своей речи на акте педагогических курсов для учителей церковно-приходских школ Киевской епархии 16 июля 1910 года, народное образование не может преследовать только одну цель – сообщение знаний, а должно преследовать и другую цель – «религиозное, нравственное и патриотическое воспитание». Именно церковь может стать лучшим руководителем народного образования, дать ему должное направление [5, с. 3–4].

Мысль о том, что человеческая природы никогда не развивается так быстро и всесторонне как в детском возрасте, высказывал в 1901 году епископ Екатеринбургский и Ирбитский Ириней. С целью воспитания религиозного чувства епископ советовал родителям знакомить детей с основными истинами нашей святой веры, рассказывать о жизни Христа и Божией Матери, учить молиться перед святыми иконами дома и в храме [2, с. 5–6]. И даже, если ребенок и не поймет вполне содержание молитв, в этом нет крайней необходимости, так как дитя «почувствует Его. Оно ощутит своим духом, что есть высшее Существо, Которое нас любит и Которое мы должны любить. И если дитя произносит слова молитвы, то оно думает о Боге, возносит к Нему свои чувства» [2, с. 16].

Таким образом, педагоги и общественные деятели второй половины XIX – начала XX вв. признавали важное значение церковного пения, участия детей в храмовом богослужении для воспитания религиозных, нравственных и патриотических чувств; одним из главных предназначений школы провозглашали воспитание в духе православной церкви. Мысли отечественных педагогов и общественных деятелей прошлого остаются актуальными и в современных условиях в плане поиска духовных основ конструирования современного информационно-образовательного пространства, передачи подрастающим поколениям не только знаний, но и духовного, нравственного,

патриотического воспитания личности, основанного на подлинных национальных ценностях.

Список литературы

1. Владимир (Богоявленский В. Н.). Азбука православного воспитания: Пастыр. беседы с родителями и детьми / Священномученик Владимир, митрополит Киевский и Галицкий. М.: Изд. дом Лествица, Б. г. 1996. 159 с.
2. Ириней (епископ Екатеринбургский и Ирбитский). Поучения Иринея, епископа Екатеринбургского и Ирбитского о религиозном воспитании детей. Репринт. изд.. М.: Подворье Рус. на Афоне Свято-Пантелеймонова монастыря, 1995. 59, [2] с.
3. *Ляликов Ф.* О преимуществе воспитания юношества в публичных государственных заведениях перед частным или домашним: Рассуждение, чит. в торжеств. собр. Рязан. губ. гимназии в 20 день месяца авг. 1833 г. по случаю преобразования ее по уставу, в 8-й день дек. прошлого 1828 г. высоч. утвержд., инспектором ее Филиппом Ляликовым. М.: Унив. тип., 1834. 19 с.
4. *Ляликов Ф.* Православие, самодержавие и народность, – три незыблемыя основы Русскаго царства / Соч. Ф. Ляликова. Одесса: в Тип. Л. Нитче, 1851. 48 с.
5. *Никольский П. В.* Народное образование и церковно-приходская школа: Речь, произнесенная на акте пед. курсов для учителей церковно-приход. школ Киевской епархии 16 июля 1910 г. проф. П. В. Никольским. Киев: Тип. акц. о-ва Н. Т. Корчак-Новицкого, 1910. 4 с.
6. *Победоносцев К. П.* Великая ложь нашего времени: Статьи, письма к Александру III / К. П. Победоносцев; [Вступ. ст. А. П. Ланщикова, с. 5–28]. М.: Рус. кн., 1993. 637,[1] с.
7. *Стеллецкий Н. С.*, свящ. Значение школы в деле воспитания народа в духе Православной Церкви // Церковно-приходская школа. 1897. Кн. 3. Октябрь. С. 131–140.
8. Христианское воспитание детей. М.: Синодальная тип. 1905. 70 с.

УДК 3.37

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К КЛАССНОМУ РУКОВОДСТВУ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Наталья Леонидовна Селиванова,
академик РАО,
доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории
развития личности в системе образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: selivanova@instrao.ru

Аннотация. В статье рассматривается дискуссионный вопрос о возможности организации процесса воспитания как в режиме онлайн-, так и с использованием в нем цифровых технологий; обосновывается как необходимость применения данных технологий в воспитании, так и необходимость подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности, в том числе, к классному руководству с использованием информационных технологий, при этом разбираются содержание и формы такой подготовки. В соответствии с целью исследования: определить, к каким направлениям деятельности классного руководителя с использованием информационных компьютерных технологий необходимо подготовить будущего педагога и как он может применить данные технологии, была выбрана его методология (гуманизация процесса образования; рассмотрение воспитания как управления процессом формирования и развития личности через создание для этого благоприятных условий; использования традиционных подходов: системный, гуманистический, амбивалентный, событийный). Также были выделены основные направления деятельности классного руководителя: изучение школьного класса и обучающихся данного класса; организация работы с классом; индивидуальная работа с обучающимися вверенного ему класса; работа с учителями, преподающими в данном классе; работа с родителями и их законными представителями, для них всех представлены способы включения информационных технологий в воспитательный процесс. Вместе с тем показано, каким образом в вузовский образовательный процесс может быть включена подготовка студентов–будущих педагогов к классному руководству в условиях школьной цифровой среды, с акцентированием внимания на основных направлениях деятельности классного руководителя и характеристике способов такой подготовки в каждом конкретном направлении его будущей деятельности, раскрыты трудности, с которыми может столкнуться студент в будущей профессиональной деятельности, используя цифровые технологии в классном руководстве.

Ключевые слова: будущий педагог, воспитание, информационные технологии, классный руководитель, подготовка

Введение

Педагогическое образование в России сегодня претерпевает существенные изменения. Они, прежде всего, связаны как с его содержанием, так и с его формами.

В педагогических кругах постоянно обсуждается вопрос слабой подготовки студентов к воспитательной деятельности [1; 3; 11; 17]. Следует отметить, что и многие опытные педагоги также испытывают трудности в этой сфере.

Доказано, что результативность и эффективность деятельности педагога существенно зависит от наличия у него личностно профессиональной позиции, становление и развитие которой происходит в вузе.

Это не означает, что будущий педагог не должен обладать определенными знаниями и методиками, в том числе, и в сфере воспитания. Процесс становления и развития его личностно профессиональной позиции и освоение знаний и методик – взаимосвязанные процессы. Как знания и методики приводят к интенсификации развития данной позиции у студента и осознанному выбору ее, так и сама позиция является стимулом для приобретения необходимых знаний и методик в разных сферах педагогической деятельности.

Наличие у выпускника педагогического вуза личностно-профессиональной позиции способствует его подготовленности к работе в ситуациях неопределенности, которые нередко характерны для жизни в современном мире. Образно говоря, он становится «кузнецом своего счастья».

В будущей профессиональной деятельности студентов в сфере воспитания с учетом интенсификации цифровизации образования существуют две принципиально важных составляющих его образования в аспекте будущей воспитательной деятельности. С одной стороны, его образование в вузе связано с обучением с использованием компьютерных технологий (ему предоставляются разные возможности для этого, но в процессе данного обучения он не только осваивает учебные предметы, но и осваивает сами технологии). С другой стороны, ему необходимо понимать, какие технологии и где могут быть применены в сфере воспитания. Этой второй составляющей в процессе образования будущего педагога уделяется значительно меньше внимания.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме

Бурное развитие цифровизации образования, пандемия ковида значительно ускорили необходимость обращения педагогов к современным информационным технологиям, при этом стало очевидно, что их использование возможно не только в процессе обучения, но и в воспитании.

Следовательно, сегодня перед организациями высшего образования стоит задача не только подготовить будущих педагогов к воспитательной деятельности, но и научить их применять информационные компьютерные технологии в воспитании обучающихся [13].

Подготовке будущего педагога к классному руководству сегодня уделяется повышенное внимание.

На это обращается внимание и в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [7].

Очевидно, что существует специфика использования данных технологий в деятельности учителя-предметника, классного руководителя, советника по воспитанию.

Цель статьи: определить, к каким направлениям деятельности классного руководителя с использованием информационных компьютерных технологий необходимо подготовить будущего педагога и как он может применять данные технологии.

Обращение к различным аспектам деятельности классного руководителя имеет давнюю традицию.

В 20-е – 30-е годы XX века многие авторы рассматривали воспитание в школьном классе [10; 16] и, естественно, они обращались к деятельности педагога, работающего с ним. Много внимания уделялось психологическим сторонам его деятельности. В 40-е годы XX столетия проблемы деятельности педагогов-воспитателей можно проследить в работах И. В. Стрехова [15], который тоже акцентирует психологические вопросы работы со школьным классом. В 1950-е годы следует отметить работы М. Д. Виноградовой [9, с.307–380], в которых она обращает внимание классного руководителя на необходимость работы с индивидуальностью каждого школьника. В эти же годы опубликована книга Н. И. Болдырева, О. С. Богдановой и др. «Классный руководитель. Пособие для классных руководителей средних школ» [6], в которой подробно рассматривалось содержание и формы деятельности классного руководителя.

Необходимо упомянуть и «Спутник классного руководителя» [14]. В нем были представлены различные направления деятельности классного руководителя. Его авторы (Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов, Л. Ю. Олиференко и др.) в большей степени сосредотачивались на организационных вопросах работы со школьным классом.

Рассмотрение школьного класса как субъекта воспитания (В. И. Максакова, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), определение коллектива как организации и психологической общности (Л. И. Новикова) заставили иначе взглянуть на деятельность классного руководителя, поставили во главу угла этой деятельности формирование и корректировку взаимоотношений обучающихся в классе. На этой же стороне деятельности классного руководителя сосредотачивают свое внимание и З. И. Васильева, Т. Е. Конникова, Н. Е. Щуркова.

Важной вехой в определении содержания деятельности классного руководителя стало введение в научный оборот понятия «освобожденный классный руководитель» (О. С. Газман, Т. В. Фролова и др.), а затем и появление такой фигуры в педагогической практике. В основу деятельности освобожденного классного руководителя была положена идея о создании в классе среды, благоприятной для самоопределения, самореализации,

самоорганизации, самореабилитации каждого обучающегося, а также виденье защиты ребенка как основной функции классного руководителя [2].

Обращение к воспитанию в условиях цифровизации образования, в том числе и к деятельности классного руководителя, особенно четко фиксируется после 2020 года, когда пандемия COVID-19 поставила образование в совершенно новые условия (Т. Н. Кузнецова, Н. Л. Селиванова, А. А. Шмидт и др.) [8; 12; 18].

Цифровизация образования, деятельность педагога в ее условиях диктует и изменения в подготовке будущего педагога как предметника и как воспитателя [4; 5; 6; 8].

Опыт использования в воспитании цифровых технологий на сегодняшний день достаточно скромн, тем не менее, уже на студенческой скамье необходимо готовить педагогов к тому, что им придется решать воспитательные задачи в рамках цифровизации образования.

Методология и методы исследования

В основу методологии исследования положены идеи гуманизации процесса образования (Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, И. Д. Демакова и др.); рассмотрение воспитания как управления процессом формирования и развития личности через создание для этого благоприятных условий (В. А. Караковский, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, М. В. Шакурова). Исследование базируется на традиционных подходах: системном подходе, предполагающем обращение к внутренней структуре объекта, рассмотрению ее составляющих, компонентов и определение связей и отношений между ними; гуманистическом, ориентированном на личность ребенка; амбивалентном подходе, рассматривающий педагогическое явление с двух противоположных сторон; событийном подходе, признающим необходимость наряду с повседневной жизнью обучающихся наличия в ней ярких эмоциональных событий.

В качестве основных методов исследования были выбраны анализ передового педагогического опыта, различные виды опросов, моделирование, опытная работа.

Результаты исследования, обсуждение

Результаты проведенного исследования показали, что студента как будущего педагога, которому предстоит организовывать в том числе и воспитательный процесс в роли классного руководителя, прежде всего необходимо готовить к реализации основных направлений его деятельности: изучение школьного класса и обучающихся данного класса; организация работы с классом; индивидуальная работа с обучающимися вверенного ему класса; работа с учителями, преподающими в данном классе; работа с родителями и их законными представителями.

В каждом из этих направлений могут быть использованы цифровые технологии. Курс «Теория и методика воспитания», практические занятия, педагогическая практика позволят познакомить студентов с тем, как это можно сделать.

В результате проведенного исследования были определены конкретные формы работы классного руководителя, которые должны освоить студенты.

Так, при изучении школьного класса и обучающихся данного класса можно использовать различные опросы, в частности, прибегая к Яндекс-форме. Эти опросы могут проводиться как с обучающимися, так и с родителями и учителями, работающими в данном классе. Следует помнить, что частые опросы могут быть вредны для обучающихся с точки зрения увеличения времени, которые они проводят с гаджетами.

Информацию о состоянии школьного класса, его обучающихся также можно получить, анализируя сайт класса, сетевые сообщества обучающихся, родителей, в которые включен и классный руководитель.

В работе со школьным классом студенту предоставляются различные возможности использования информационных технологий [19].

Так, неоценимую помощь педагогу и обучающимся могут оказать информационные технологии при выполнении различных проектов. При их реализации можно обратиться к Интернету для получения информации; использовать для общения участников проектов социальные сети.

В качестве мероприятий класса можно организовать виртуальные экскурсии, просмотры кинофильмов, спектаклей. Особенно это актуально для деревенских, небольших поселковых школ и школ в малых городах, где далеко не всегда есть учреждения культуры.

Необходимо подготовить студентов и к проведению различных конкурсов, состязаний, квестов. При этом задания и материалы для них могут быть получены с помощью QR-кодов.

Сайт класса, безусловно, может играть существенную роль в работе классного руководителя, позволяя организовывать различные акции, публиковать материалы о событиях в жизни класса, проводить опросы, конкурсы, обсуждения насущных вопросов, актуальных для класса, для его членов.

Известно, что нередко классные руководители испытывают большие сложности во взаимодействии с учителями–предметниками, работающими в данном классе, и с родителями. Чаще всего эти проблемы носят психологический характер. Разные взгляды на характер и поведение одного и того же ученика, неадекватная оценка его действий, непонимание их мотивов нередко приводят к противоречиям и конфликтам во взаимодействии педагогов между собой и педагогов с родителями.

В подготовке будущих педагогов к этой сфере их деятельности важно обратить внимание на их участие в родительских чатах, внутришкольных сетевых сообществах. Следует выработать и придерживаться определенных правил поведения в них, уметь выстраивать свою психологическую защиту, способам снятия психологического напряжения у участников дискуссии в чате.

Заключение

В заключение следует отметить, что все-таки на сегодняшний день для многих остается открытым вопрос о возможности организации процесса воспитания как в режиме онлайн-, так и с использованием в нем цифровых

технологий. Это связано с тем, что результаты процесса воспитания во многом зависят от непосредственного общения педагога и ребенка. При этом большинство исследователей и практиков воспитания признает, что проникновение цифровых технологий во все сферы образования ставит перед ними задачу поиска путей использования данных технологий, в том числе, и в воспитании. В связи с этим важно уже на студенческой скамье готовить педагогов к этой сфере их будущей деятельности.

Список литературы

1. Баранов А. Е. Профессиональное воспитание педагога: к проблеме определения содержания // Материалы XXVI Ежегодной богословской конференции Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2016. 356 с. С. 251–254.
2. В помощь педагогу-экспериментатору по теме: «Система работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя)»: Методические материалы / Респ. ин-т повышения квалификации работников образования РСФСР, Врем. твор. коллектив «Классный воспитатель»; Рук. авт. коллектива Газман О.С. М.: РИПКРО МО РСФСР, 1991. Вып. 1. 60 с.
3. Виниченко Н. Л. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности в процессе профессионального образования : автореферат ... канд. пед. наук / 13.00.01. Томск, 2005. 24с.
4. Добрынина Т. Н., Гуляевская Н. В. Интерактивные технологии обучения в условиях педагогических инноваций // Медицина и образование в Сибири. 2015. № 5. С. 14.
5. Казакова Е. И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 8–14. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14
6. Классный руководитель: Пособие для классных руководителей средних школ / Под ред. Н. И. Болдырева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. 2-е изд. М. : Учпедгиз, 1955. 352 с.
7. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. URL: <http://government.ru/docs/45881/> (дата обращения 01/06/2023)
8. Кузнецова Т. Н. Особенности работы классного руководителя и учителя в условиях цифровой образовательной среды // Цифровизация социально-педагогической деятельности: от начальной к высшей школе. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: Издательство «Зебра», 2021. С.24–28.
9. Организация и воспитание школьного ученического коллектива / Под ред. Н. И. Болдырева. М., 1959. 420 с.
10. Роков Г.А. К психологии школьного класса // Вестник воспитания. 1903. Т. XIV, апрель. №4. С. 25.
11. Ромм Т. А. Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 48–54. DOI: 10.34216/2073–1426–2021-27-4-48-54
12. Селиванова Н. Л. Как изменяется роль классного руководителя при дистанционном обучении // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество. Материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках Всероссийского форума «Проблемы гуманитарных наук и образования в современной России» (г. Воронеж, 15 апреля 2020 г.) / под ред. М. В. Шакуровой. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. 116 с. С. 3–9.

13. *Сергеев А. Н.* Подготовка будущих педагогов к использованию интернет-технологий в профессиональной деятельности // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 6. С. 39–46.
14. Спутник классного руководителя. 1984/85 учебный год / Г. Н. Абросимова, Ю. Б. Алиев, Л. В. Алиева и др. Сост. Л. Я. Олиференко. М.: Просвещение, 1984. 175 с.
15. *Страхов Г.* К психологии школьного класса // Вестник воспитания. 1903. Т. XIV, апрель. № 4. С. 24.
16. *Челюсткин И. А.* Класс как трудовой коллектив. М.-Л.: Гос. изд-во, 1927. 92 с.
17. *Шакурова М. В.* К проблеме формирования целостной компетентности педагога как воспитателя // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2020. Вып. 56. С. 18–29. DOI: 10.15382/sturIV202056.18-29
18. *Шмидт А. А.* Особенности работы классного руководителя в условиях цифровизации образовательной среды // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки : Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 25–27 октября 2022 года / Под ред. З. И. Лаврентьевой. Новосибирск: НГПУ, 2022. 434 с. С. 311-315.
19. *Selivanova N. L., Tagunova I. A.* The role of information technologies in the development of school social education practice // SHS Web of Conferences: electronic collection, Moscow, 06–07.06.2016. Vol. 29. М.: EDP Sciences, 2016. P. 01061. DOI: 10.1051/shsconf/20162901061.

УДК 37.01

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Владислав Владиславович Сериков,
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории
лаборатории дидактики общего и профессионального образования,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основания экспертизы и оценки качества педагогических исследований, раскрываются специфика педагогического знания, сущностные характеристики основных структурных элементов педагогического исследования – гипотезы, модели педагогического процесса, концепции, теоретического и эмпирического обоснования выводов и др., дается критический анализ их реализации в современных научных работах по проблемам образования. На основе анализа причин появления методологических «изъянов» в педагогических исследованиях, предлагаются подходы к повышению их качества.

Ключевые слова: методология, педагогическое знание, гипотеза, модель, концепция, методологические подходы

Введение. Специфика педагогического исследования

Хотелось бы начать с вопроса о том, что вообще понимается под *педагогическим исследованием*? В самом общем виде – это поиск и результат решения какой-то педагогической задачи (проблемы). Однако, когда мы говорим о методологической экспертизе педагогического исследования к этому краткому определению необходимо дать пояснения. Прежде всего, надо отметить, что проблематика педагогических исследований оказывается весьма обширной: от философских проблем образования до конкретных вопросов частных методик. В эту научную область входят также историко-педагогические и сравнительно-педагогические исследования. Педагогические исследования в области общей педагогики можно дифференцировать по возрастным признакам (дошкольная педагогика, педагогика средней и высшей школы, педагогика взрослых), а исследования в области профессионального образования нередко различают по профессиональным областям (инженерное образование, педагогическое образование и т.п.). Учитывая это, мы сразу оговоримся, что мы будем вести речь об экспертизе исследования наиболее распространенного типа, в которых речь идет об обосновании путей и средств достижения определенной педагогической цели – воспитании какого-то личностного качества, усвоении компетенции, овладении каким-то компонентом содержания образования.

В этой связи отметим, что не все исследования в области проблем образования являются, строго говоря, педагогическими. Проблемы образования широко исследуются в рамках и других наук – социальной философии, психологии, социологии, экономики, теории социального управления, лингвистики и др. И все чаще мы имеем дело с междисциплинарными исследованиями. Приведу примеры тем исследований, которые или выполнены в рамках других наук, или на их «стыке»: «Экспорт российского образования: условия эффективности», «Критика и оправдание практик академического мошенничества студентов», «Факторы успешности инклюзивных образовательных проектов», «Генезис творческого опыта ребенка в семьях разного типа», «Удовлетворенность трудом у работников высшего учебного заведения»... Не трудно увидеть, что, судя по темам, во всех этих работах речь идет об исследованиях в области образования, но назвать эти работы «чисто педагогическими», вероятно, нельзя, поскольку ни в одной из них не идет речь о достижении какой-то педагогической цели, об организации образовательного процесса, о рекомендациях педагогам и т. п., что принято обычно в исследованиях в области педагогики.

Специфика педагогического исследования в значительной мере обусловлена спецификой его конечного продукта – педагогического знания. Что характерно для такового? Прежде всего, *единство дескриптивного (описательного) и нормативного (предписывающего, инструктирующего)* компонентов. Результат педагогического исследования адресован педагогу – организатору образовательного процесса.

Еще одна особенность педагогического знания – это присущие ему *черты гуманитарности*. Что мы относим к таковым? Во-первых, отсутствие присущей «точным» наукам *интерсубъективности* – одинаковости значения понятий и утверждений для всех субъектов, занимающихся данной наукой. Никто из математиков не будет меня спрашивать о том, какой смысл я вкладываю в понятие «криволинейный интеграл»? Здесь смысл и значение должны совпадать. Нео если исследователь в присутствии членов педагогического сообщества употребит понятие «воспитательная система», то коллеги непременно поинтересуются тем, что он имеет в виду, какой смысл вкладывает в это понятие. Здесь смысл не обязательно совпадает со словарным значением.

Во-вторых, это - *отсутствие «выводного» знания*, невозможность получить решение какой-то задачи «чисто» теоретическим дедуктивным путем, о чем писал еще А. С. Макаренко в своей известной статье «О педагогической логике» [2]. Иными словами, в педагогике нельзя прийти к новому знанию чисто логическим путем без обращения к практике и опыту, то есть в отличие от теоретической физики в ней всегда будут вызывать сомнения «открытия на кончике пера...»

В-третьих, такие базовые основания всякого научного знания как факты, имеют в педагогике иную форму существования, отличную от того, что они представляют собой в естественных науках. Проявляясь в форме *ситуаций, событий, опытов, факты здесь не обязательно воспроизводятся и повторяются*, а там, где нет устойчиво повторяющихся фактов, нет и

устойчиво-повторяющихся законов [3], то есть исследователю, установившему в ходе своего педагогического исследования «зависимость», не следует торопиться объявлять ее «законом»!

Четвертая особенность педагогического знания - его *незавершенность и «неполнота»*. Ни одно исследование не может дать учителю исчерпывающий ответ на вопрос, как ему действовать в той или иной ситуации, то есть предложенную исследователями рекомендацию учителям все равно придется всякий раз «добраивать», применительно к конкретной ситуации и к своему субъективному опыту.

И пятая особенность состоит в том, что *педагогические идеи и понятия обладают высокой степенью абстрактности*, хотя излагаются, казалось бы, на привычном обыденном языке, почти без использования сложных специальных терминов, которыми изобилует дискурс других наук. Поэтому учителю не всегда понятно, какой смысл мы вкладываем в понятие «педагогический процесс», когда он видит перед собой череду конкретных дел, уроков, встреч. Или как отделить «личностный результат» от «предметного», когда ребенок выражает «личностную» радость по поводу отличной оценки за контрольную по «предмету»?!

В этом, кстати, одна из проблем педагогической науки: в научно-педагогических текстах используются известные учителям слова, но мысли авторов им часто не понятны.

«Бинарность» педагогического знания (дескриптивное-нормативное) серьезно осложняет процесс педагогического исследования, внося в него элементы трансдисциплинарности - необходимости учитывать при формировании инструктирующих указателей (как действовать педагогу?) различные культурные, этические, нормативно-правовые аспекты решаемой проблемы, принимать во внимание готовность педагогов к выполнению новой функции. Это в свое время отмечал В. В. Краевский [1]. Известно также, что обоснование и проверка эффективности норм, правил, требований, а именно они часто является продуктом педагогического исследования, более сложный процесс, чем просто проверка какой-то зависимости, как это делается в других научных областях.

Качество педагогических исследований: критический анализ

Сложная природа педагогического знания, отсутствие аксиоматических критериев его истинности [5], присутствие в нем вненаучных компонентов создает объективные предпосылки для такого негативного феномена как имитация педагогического исследования. Признаки имитации были указаны в трудах В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой и др. К таковым можно отнести: искусственное придание тексту научной «формы» при отсутствии научного содержания, то есть «продукт» (диссертация, статья) выглядит как результат научного исследования со всеми его атрибутами – «актуальностью», «гипотезой», «новизной», «выводами», но в действительности исследование отсутствует. И это его отсутствие не всегда очевидно, поскольку искусно прикрывает модной словесной оболочкой.

Можно, вероятно, указать три причины появления псевдонаучных исследований в педагогике: этические – откровенная недобросовестность; методологические – неразработанность критериев научности и процедур доказательности, ограниченность методов исследования; факторы, связанные с издержками в организации научной деятельности, в контроле ее выполнения и оценке результатов.

В чем проявляется имитация или, проще говоря, псевдонаука в педагогических исследованиях? Например, в голословности утверждений: автором не приводятся доказательства «с цифрами и фактами», что тема актуальна и востребована; гипотеза, которая в принципе не может быть проверена, объявляется «подтвержденной»; общий абстрактный вывод считается «новым», а задачи исследования «решенными». Нередко вся аргументация сводится к простой оговорке «как показало наше исследование...», хотя никаких исследовательских процедур не было показано, и вместо, скажем, описание серьезного мониторинга приводится описание какого-нибудь фрагмента из педагогической практики.

Еще несколько слов об исследовательских процедурах. Строго говоря, это – главный элемент научного текста, который показывает, как было получено научное знание и обосновывается валидность применяемых исследовательских методик. Ущербность исследовательского аппарата – главный объект критики педагогических работ со стороны представителей «смежных» наук (А. В. Боровских, В. С. Лазарев, В. Д. Шадриков и др.)

Какая задача решается в педагогическом исследовании? В самом общем «типовом» случае речь идет о поиске и обосновании путей и средств постижения педагогической цели. Педагогику иногда так и определяют как науку *об отношении педагогических средств к педагогическим целям*, хотя приходится признавать, что оба эти понятия в педагогике являются весьма дискуссионными. Так, относительно педагогических целей ведется дискуссия по поводу их источников и роли в образовательном процессе: ставит ли педагог цель сам или она «спускается» ему «сверху» как социальный заказ, инструкция, стандарт?

Еще более спорным является вопрос о педагогических средствах. Ясно, что у педагога нет таких средств, с помощью которых он подобно монтажнику или хирургу может что-то изменять в «объекте» своего труда. Любое изменение в воспитаннике произойдет только после того, как воспитанник что-то *переживет и проделает* сам (С. Л. Рубинштейн), а педагог его мотивирует, организует, сопровождает. Поэтому средства педагога носят характер *создания условий*. Условие – это не принудительный механизм, оно может «не сработать», воспитанник может и не среагировать на него. Создание необходимых условия для развития требуемого качества у воспитанника вовсе не гарантирует того, что эта цель будет достигнута. И если цель не достигается, то что делает педагог? Он продолжает поиск «недостающих» условий, благодаря которым воспитанник все более полно, более активно включается в процесс собственного развития.

Вместе с тем, создаваемые педагогом условия достижения педагогических целей неравнозначны. Существуют активно действующие, системообразующие условия достижения цели, их иногда называют факторами, и те, которые способствуют, благоприятствуют ее тому, чтобы она была достигнута. К примеру, проблемное обучение – доминантное условие (фактор) развития творческого опыта детей, а благоприятная атмосфера на уроке, терпимость учителя к их ошибочным гипотезам, выдвигаемым ими в проблемных ситуациях, условие – способствующее педагогическому успеху!

Системообразующее, активно действующее условие, как правило, включает воспитанника в такую деятельность, в которой моделируется, воссоздается требуемое качества. В этом смысле проблемная ситуация на уроке в интерактивной форме эксплицирует творческое мышление ребенка и создает условия для его развития.

Если для достижения педагогической цели необходимо обосновать систему условий ее достижения и найти способы актуализации этих условий, то возникает ключевой вопрос педагогического исследования: что является источником наших знаний об условиях развития требуемого качества или опыта личности? Чтоб развить у воспитанника какое-нибудь качество нужно вначале выяснить как оно развивается, какие ситуации, условия, механизмы вызывают его развитие. И тогда нужно будет спроектировать среду, задачи, виды деятельности, отношения, события, то есть весь арсенал педагогических приемов, которые ведут к созданию требуемых для развития интересующего нас качества. Как правило, поиск условий развития качества (опыта, компетенции и т.д.) требует выхода за рамки «чисто» педагогического исследования и обращения к психологии развития личности, концепциям становления когнитивных способностей, к теориям профессиональных деятельностей, если речь идет о развитии профессиональных компетенций.

Почему об этом приходится говорить так подробно? Потому что во многих современных исследованиях этот момент выпадает из поля зрения исследователей, и авторы, заявив о цели исследуемого процесса, тут же предлагают средства их формирования. Цели нередко изобретаются по наитию, по созвучию с целью (требуется подготовить к самообразованию – дадим побольше самостоятельной работы, нужна коммуникативная компетенция – будем побольше общаться). При таком рассмотрении проблемы «навскидку» утрачиваются многие важные аспекты общекультурной и профессиональной социализации человека: корреляция мотива и действия, нелинейность процесса освоения опыта, зависимость новообразований в поведении от внутренних процессов в смысловой сфере воспитанника т.п.

Заметим, что этот экскурс в социальную философию, психологию и др. необходим, но он не решает собственно педагогическую задачу, а позволяет только сформулировать гипотезу относительно педагогического средства, и лишь только после многократной тщательной проверки и, как правило, уточнения гипотезы, мы можем более-менее уверенно говорить об обоснованности средства. Увы, уточнение и перепроверка гипотез – редкие гости на страницах современных диссертаций по педагогике!

Переход от педагогической реальности к теоретическим обобщениям опосредуется построением модели изучаемого педагогического процесса. *Модель* в педагогическом исследовании – это, по сути, абстрагированное схематическое представление тех условий, которые обеспечивают требуемое новообразование. Модель – это еще и упрощенное, наглядное представление последовательно разворачивающихся этапов, целей, приемов работы педагога по реализации тех условий, которые ведут к формированию требуемого личностного качества или к усвоению какого-то компонента содержания образования [4].

Итак, модель – это схематическое представление условий, которые необходимо выполнить для достижения поставленной цели. И поэтому, когда диссертант заявляет, что он собирается сформулировать *условия реализации модели*, то есть условия реализации условий (?), то у эксперта невольно возникает вопрос о том, насколько диссертант адекватно понимает, что есть модель в педагогическом исследовании.

Еще раз задумаемся над этим моментом педагогического исследования. Нужно ли «реализовывать модель»? Конечно! Когда она обоснована, проверена и описанные в ней условия достижения педагогической цели технологически обеспечены! А когда диссертант просто нарисовал схему, состоящую из всем известных «компонентов», совершенно не отразив логику условий движения к цели и инструментов осуществления этих условий, то его призыв «реализовать» такую модель звучит совершенно не научно!

Модель, таким образом,

- задает систему ориентиров (целевых, содержательных, методических, критериальных), по которым может быть воспроизведен требуемый педагогический процесс;

- содержит систему критериев, по которым можно определить, что достигается именно требуемая цель;

- описывает последовательность действий педагога, которые нельзя произвольно менять и которые отражают закономерность достижения требуемого образовательного результата;

- дает инструментальную презентацию концепции – ключевой идеи, которой автор руководствовался в своем исследовании и которую хотел бы осуществить на практике.

И еще одна функция модели состоит в том, что она выступает своеобразным индикатором того, что достигается поставленная цель и формируется именно то качество личности, о котором заявлено. Диссертант, поставивший цель и «тут же» предложивший средства, не обращаясь к психолого-педагогическим условиям и признакам развития требуемого качества, испытывает затруднения, когда эксперты ставят ему вопрос о том, на каких основаниях он полагает, что достигалась именно поставленная им цель, а не какая-то другая. Правильный ответ на этот вопрос должен состоять в том, что организованный им педагогический процесс воспроизводил именно те условия, которые ведут к формированию намеченного качества личности воспитанников.

Концепция – это еще одно из «проблемных» мест современных педагогических исследований. При знакомстве с научными исследованиями, в первую очередь, диссертационными, нередко создается впечатление, что их авторы соревнуются в том, чтобы как можно «научнее», а, точнее говоря, туманнее и запутаннее, представить концепцию исследования («Концепция формирования коммуникативной компетентности аккумулируется синтезом компетентностно-прогностического, деятельностного и аксиологического подходов..., носит методологический многоуровневый, динамичный, иерархичный характер за счет взаимосвязи ее структур и концептуального единства»; «эффективное развитие креативности старших школьников обеспечивается *логикой* организации совместной деятельности участников образовательного процесса, основанной на принципах диалогичности, множественности, процессуальности истины, единства эмоционального и рационального; *деятельность педагогов* будет осуществляться поэтапно, с учетом личностного опыта ученика для анализа и решения ситуаций, строго не детерминированных ни в способах решения, ни в искомом результате»).

Думается все же, что назначение концепции вовсе не в том, чтобы поразить читателя своей «научностью». Концепция как «основная мысль теории» («Философский словарь») в педагогическом исследовании призвана в сжатом виде представить идею исследования. Суть концепции в том, что она должна ясно показать, как и за счет чего поставленная цель может быть достигнута.

О роли концепции можно говорить много. Концепция – это, своего рода «хромосома», в соответствии с которой строится и само исследование, и тот процесс, который будет спроектирован в данном исследовании. Концепция и ее воплощение в модели – это руководящие идеи, своего рода, «ориентировочная основа» движения к поставленной педагогической цели.

Если так, то в концепции должна быть представлена сама цель, а также показано, как она воплощается в *содержании* обучения и воспитания, какие знания, умения, виды опыта должны быть сформированы у обучающихся для достижения поставленной цели. Важнейший компонент концепции – это указание на рассмотренные выше *условия* появления у воспитанников требуемых новообразований. Что еще желательно видеть в концепции? – Указание на то, какими способами и в какой последовательности требуемые условия будут создаваться. В этом разделе концепции будут представлены столь ценимые современными исследователями *технологии* – эффективные приемы создания указанных выше условий! И, наконец, для полноты описания концепции желательно раскрыть *критерии*, по которым будет оцениваться результативность спроектированного процесса [6].

Чтобы убедить экспертов в целесообразности и эффективности предложенной концепции, исследователю желательно показать, как создавалась концепция, как шел поиск нового решения задачи. Что может быть источником ключевой идеи (концепции)? Можно предположить, что это –

– концептуальные установки научной школы, в которой выполнялось исследование;

- нахождение проблем, противоречий и парадоксов в существующей образовательной практике и теории, в соответствии с которой она строилась;
- анализ «белых пятен» в проведенных ранее исследованиях;
- обнаружение фактов, не отвечающих установленным «правилам»;
- приложение к проблеме различных методологических подходов;
- проведение методологических аналогий с исследованиями в других областях и т.п.

Важнейшим признаком качественной научной идеи всегда является ее «приняемость» педагогической практикой. Таковыми были идеи и концепции известных российских педагогов-исследователей: идея Г.И. Щукиной о том, что развивающим и воспитывающим может быть только *интересное обучение*; идея В. В. Давыдова о том, что ребенку при изучении любой темы вначале надо дать главное, основополагающую мысль, «*содержательную абстракцию*» и научить его выводить из этого «общего» все «частные случаи»; *принцип «опорного сигнала»* В. Ф. Шаталова: дать ученику ключевое понятие и запоминающийся образ и он никогда не «заблудится» в материале! Или как не вспомнить выдающегося дидакта И. Я. Лернера с его «простой» мыслью: любой материал должен усваиваться *через решение задачи*, тогда к ученику одновременно придет и понимание, и умение использовать знание. Идея дала начало целому направлению в отечественной дидактике, получившему название «задачного подхода». А еще вспомним О. С. Газмана, тоже принесшего в педагогику «простую» мысль: личность приемлет только один способ обращения с ней и только одного ждет от нас – поддержки! Почему бы не сделать *поддержку главным методом воспитания!*?

В работах по педагогике стало «методологической модой» демонстрировать свою эрудицию через перечисление многочисленных подходов, которые автор якобы променял в своем исследовании. Почему в этом есть сомнение, потому что ничего кроме перечисления названий подходов в исследовании, зачастую, не приводится. Между тем, корректное обращение к подходам требует раскрытия и «технологизации» их методологических функций, то есть указания на то, какие исследовательские задачи могут быть решены с помощью данных подходов, какого рода знание может быть получено с помощью данных подходов. Так, заявление автора о применении системного подхода уместно тогда идет речь об исследовании педагогического явления, в котором имеет место так называемый «системный» (или эмерджентный) эффект, когда множество элементов (приемов, методов, средовых факторов и т.п.) порождают результат, который вне данной системы их взаимодействия не может быть получен. И исследователю необходимо найти структуру – принцип построения этих элементов, который обеспечит достижение такого результата. Множество педагогических явлений имеют вот такую «системную природу». К примеру, от чего зависит развивающий эффект школьного урока? Как раз от определенной композиции всех элементов учебного процесса – содержания, форм его подачи, организации учебной деятельности, дозированной помощи учителя и т.п. Системная сущность развивающего обучения была фундаментально разработана в трудах В. В. Давыдова, Л. В. Занкова,

Д. Б. Эльконина и др. К сожалению, такой или какой-то иной интерпретации системного подхода мы зачастую у исследователей не встречаем. Они просто ограничиваются «сообщением» о том, что был «применен» системный подход.

Так же «объявляется» о применении деятельностного подхода. Его часто путают с известным педагогическим принципом о том, что всякое обучение и воспитание осуществляется *через деятельность*. Это так, деятельностный подход как *методологический принцип* говорит несколько о другом, а именно, выступает как важнейший объяснительный и прогностический принцип, выступающий регулятивом проектирования педагогического процесса: объяснить какие-либо новообразования в растущем человеке можно только выявив внутренний план проделанной и «пережитой» деятельности. Точно также и спроектировать новообразования можно, только разработав для воспитанников некую «деятельностную программу».

Личностно-ориентированный подход, также часто упоминающийся в общем «списке», также требует понимания его методологической функции. Любые новообразования в формирующейся личности возможны и эффективны, если они принимаются личностью, обретают для нее смысл и личность воспитанника начинает выступать субъектом новообразований в своем личностном опыте. Личностно-ориентированный подход выступает как «указатель» необходимости сориентировать содержательные и процессуальные компоненты образовательного процесса на создание такой (личностно-развивающей) ситуации, в которой личность становится и целью, и субъектом образовательного процесса.

Еще раз подчеркиваем, что эти интерпретации методологических подходов не являются единственно возможными. Исследователь может брать и свои пояснения к этим подходам. Главное, чтобы они были.

К «проблемным сферам» педагогических исследований должна быть отнесена и проблема критериев оценки результатов педагогического процесса и, соответственно, той модели, в соответствии с которой выстраивался этот процесс. Сами критерии оценки сформированности качеств в большинстве диссертаций одинаковы – мотивационные, когнитивные, операционные и рефлексивные или что-то в этом роде. Меняются лишь признаки (индикаторы) каждого соискателя. Проблемы начинаются, когда автор выстраивает шкалу измерения. Уровни измерения определяются «на глазок» – по «частоте» проявления показателя, по «интенсивности». А, получив показатели по каждому из критериев, автор определяет «уровень готовности» простой суммой или «средним арифметическим» всех показателей. Так можно делать только в случае равенства «весов» всех показателей. Это, например, должно означать, что «вклады» критериев в решение профессиональной задачи совершенно одинаковы. Последнее, естественно, вызывает сомнения. Так, незнание какого-то правила работы инженера, безусловно, недостаток, но он достаточно легко устраним. А вот несформированность таких критериев, как интерес к профессии, устойчивость профессионального выбора, наносит весьма серьезный ущерб профессиональной готовности, и определение уровня готовности посредством простого суммирование показателей здесь вызовет

откровенный протест со стороны специалистов в сфере педагогических измерений!

Выводы

Итак, какое же педагогическое исследование можно оценить как качественное и результативное? В первую очередь, это исследование, в котором корректно представлены факты, статистика, заключения экспертов, позволяющие судить о *состоянии исследуемой проблемы*. Качественную работу отличает *оригинальность постановки исследовательских вопросов*, наличие *идеи*, открывающей *новое видение проблемы* и показ продвижения в ее решении посредством сравнения авторских результатов с теми, что были получены ранее. Предложенные автором решения имеют теоретическое и эмпирическое обоснование. Автор не уверяет читателей «на словах», что тема получила развитие, а реально показывает то реально новое, что внесено им в разработку проблемы. Качественное исследование обычно завершается авторской формулировкой *новых «всплывших» проблем*.

Список литературы

1. Краевский В. В. Методология педагогики: современный взгляд. М.: Издат. центр «Академия», 2009.
2. Макаренко А. С. Собрание сочинений: в 5-ти т. / А. С. Макаренко; [под общ. ред. А. Тарновского]. М.: Правда, 1971, Т. 2.
3. Мерзон Л. С. Проблемы научного факта. URL: <https://ihtika.ru/book/merzon-ls-problemy-nauchnogo-fakta-l-1972/text/58> (дата обращения: 06.05.2023).
4. Михеев В. И. Моделирование и процесс измерения в педагогической науке, М.: Ленанд, 2008.
5. Педагогический научный диалог: прошлое, настоящее, ближайшее будущее / А. В. Коржуев, И. Б. Икренникова и др. Монография. М.: ИФ «УНИСЕРВ», 2023.
6. Сериков В. В. Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 6. С. 13–20.

УДК 378

СОДЕРЖАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Юлия Сергеевна Спиридонова,
аспирант,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»,
г. Орел, Россия
E-mail: rudakovayulya@mail.ru

Аннотация. С развитием цифровых технологий и их повсеместным распространением, набор компетенций педагога, необходимых ему для качественного выполнения своей профессиональной деятельности, существенно расширился. В статье обосновывается необходимость развития цифровой грамотности у будущих педагогов. Проанализированы различные подходы к определению цифровой грамотности, рассмотрена ее структура. Структурными компонентами цифровой грамотности предложено считать – аксиологический, проксеологический, гносеологический и безопасность. Автор подчеркивает проблему, связанную с отсутствием единого подхода к структуре цифровой грамотности и инструментам ее формирования.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые компетенции, цифровая культура, содержание цифровой грамотности, цифровизация

Введение

В современных условиях развития экономики и глобальной цифровизации различных процессов, происходящих в обществе, образование стало действенным инструментом для отражения данных преобразований. Образование претерпевает изменения, направленные на удовлетворение потребностей цифровой экономики. Если говорить о сегодняшнем конкурентноспособном специалисте, то он должен помимо знаний о тонкостях своей профессии, обладать различными компетенциями, которые позволят ему максимально быстро реагировать на изменения условий рабочей среды, выполнять поставленные задачи. Одно из центральных мест в перечне необходимых качеств сотрудника выделяется цифровая грамотность. Это вполне оправдано, поскольку, как мы уже отметили, цифровизация не стоит на месте, охватывая все больше различных сфер жизнедеятельности людей.

Цифровая грамотность напрямую связана с пониманием и надлежащим использованием информационно-коммуникационных технологий (далее - ИКТ). Человек начинает свое знакомство с информационными технологиями еще со школьной скамьи, совершенствуя свои знания с переходом на новую ступень образования. Именно поэтому важным представляется владение цифровой грамотностью педагогов, которые выступают в качестве проводников в мир цифровых технологий. Стоит согласиться с Г.К. Даутовой, которая

считает, что цифровая грамотность важна также, как и традиционная грамотность [3].

Кроме того, современный педагог в своей деятельности использует различные информационные ресурсы, например, в сети Интернет, а также электронные учебники и др.

Обзор литературы

Эпоха цифровизации характеризуется привлечением большего внимания образованию, поскольку современное поколение студентов проявляют интерес к изменениям, происходящим в цифровом мире. Это привело к необходимым изменениям традиционного образования. Прежняя модель, ориентированная на преподавателя и студента, теперь держит в фокусе более широкую аудиторию.

Цифровая грамотность в образовании позволит решить ряд проблем на пути преобразования ряда учебных программ. Именно поэтому в научной литературе уделяется большое внимание цифровой грамотности, а также ее развитию у студентов. В данном случае мы рассматриваем вопросы, относящиеся к цифровой грамотности будущих педагогов, поскольку в данной профессии как ни где актуальным является развитие различных компетенций, позволяющих свободно и безопасно пользоваться информационными технологиями.

В России феномен «цифровая грамотность» исследовали Н. А. Селиверстова, О. В. Ельцова, М. В. Емельянова, Н. Р. Умарова и другие ученые.

Понятие «цифровая грамотность» в 1997 году ввел П. Гилстер, который интерпретировал ее как «способность понимать и использовать информацию в различных форматах из широкого спектра источников, представленных с помощью компьютера» [2].

В настоящее время рассматриваемый термин не потерял своей актуальности, и даже наоборот обрел большую, но при этом его содержание стоит рассматривать более шире. Это связано с тем, что технический прогресс не стоит на месте, и ИКТ представлены в различных вариациях и предоставляют широкий спектр возможностей пользователям. Следовательно, педагогу недостаточно лишь получать информацию с помощью компьютера.

Рассмотрим различные современные подходы к определению цифровой грамотности.

Н. А. Селиверстова определяет цифровую грамотность как «комплекс базовых знаний, умений и навыков по использованию цифровых устройств и сетевых технологий» [6]. В данном случае, мы видим, что вместо формулировки «использовать информацию» применяется более комплексный подход, а именно «использование цифровых устройств», что может включать в себя различные вариации взаимодействия педагога с компьютерной техникой. Однако, на наш взгляд, подчеркивать уровень знаний в данном случае является неуместным, поскольку он определяется индивидуально. Более того, полагаем, что базового уровня цифровой грамотности в современных реалиях для педагога недостаточно.

Н. Р. Умарова под цифровой грамотностью понимает «готовность и способность личности применять цифровые технологии уверенно и эффективно во всех сферах жизнедеятельности» [7]. В настоящее время важным аспектом использования информационных технологий является безопасность, особенно для педагога. Считаем отражение этого компонента целесообразным и необходимым в определении. Данную позицию в своем исследовании поддерживают М. А. Вердиев, И. К. Идрисов, Н. Л. Голикова [1].

Среди зарубежных исследователей можно выделить работу Е. Уэрта и Р. Сандовал-Алмазан, которые определяют цифровую грамотность как способность помогать людям в их вовлечении в социальную и культурную деятельность посредством использования нескольких информационных средств [10].

Фрайон дал более широкое определение цифровой грамотности – «это способность исследовать, создавать и общаться с помощью компьютеров, чтобы эффективно участвовать во всех сферах жизни, включая дом, школу, рабочее место и общество» [9].

По нашему мнению, наиболее полное определение было дано О. В. Ельцовой и М. В. Емельяновой, которые считают, что «цифровая грамотность — это знания, умения и мотивация в области разработки, безопасного и эффективного использования и применения цифровой информации и ресурсов» [4]. В настоящем исследовании мы будем придерживаться данной позиции.

Результаты исследования

Несмотря на важность рассматриваемого феномена, в России отсутствуют разработки касаясь критериев цифровой грамотности, а также методики ее повышения среди студентов и педагогов. Это выступает своего рода барьером на пути формирования образовательных программ, позволяющих осваивать цифровые навыки в рамках обучения в вузах.

Для более полного понимания сущности цифровой грамотности будущих педагогов рассмотрим компоненты, из которых она складывается.

Эшет-Алкалай считает, что цифровая грамотность состоит из пяти видов грамотности: фотовизуальной, репродукционной, ветвящейся, информационной и социально-эмоциональной, которые связаны друг с другом. К таким навыкам относятся, соответственно, чтение или понимание графической и другой мультимедийной информации; объединение различных фрагментов информации; ориентирование в диапазоне информации; анализ и оценка разнообразия информации; социальный обмен информацией, соблюдение онлайн-норм сотрудничества и общения в Интернете [8].

М. А. Мойсеенкова и М. А. Богач в своей работе предложили следующую классификацию компонентов цифровой грамотности:

- гносеологический компонент;
- праксиологический компонент;
- аксиологический компонент [5].

Считаем, что данная структура должна быть дополнена таким элементом как безопасность. Безопасность в данном случае должна рассматриваться с

точки зрения обеспечения сохранности персональных данных, формирования надежных паролей, обеспечение доступа к легальному контенту, соблюдения сетевой этики, хранения информации, исключая ее утечку.

Гносеологический компонент подразумевает знания в области информационных технологий. Студент должен знать, как происходит поиск информации, а также ее обмен в сети, принципы удаленного взаимодействия, знание возможностей электронного моделирования образовательных ресурсов, работу офисного пакет Microsoft.

Праксиологический компонент цифровой грамотности – это умение студента применять знания в области ИКТ, а именно навыки анализа полученной информации в сети и ее целенаправленное использование, умения моделировать электронные образовательные ресурсы, искать необходимую информацию, пользоваться текстовыми редакторами, анализировать данные в электронных таблицах и др.

Аксиологический компонент – это мотивация использования ИКТ в своей педагогической деятельности, а также стремления повышать свою квалификацию в данном направлении и совершенствовать знания. Мотивация может стимулироваться полученными знаниями и умениями, которые предоставляют широкий спектр возможностей будущему педагогу.

Заключение

Формирование цифровой грамотности у студентов будущих педагогов происходит в процессе изучения курса информационных технологий, самостоятельного пользования технических устройств, в том числе и с выходом в сеть Интернет. В ходе осуществления своей профессиональной деятельности педагог может добиться повышения цифровой грамотности путем прохождения курсов повышения квалификации и профессиональной подготовки.

Однако, представляется это недостаточным, для поддержания высокого уровня цифровой грамотности будущих педагогов. Целесообразно введение дополнительных элективных курсов в образовательную программу, в рамках которых студенты смогут знакомиться не только с базовыми принципами работы и пользования цифровыми технологиями, но и углубляться в основы безопасного пользования ИКТ, усиливать мотивацию их применения, расширять свои знания в данном направлении. Все это будет способствовать эффективной работе будущего педагога с применением информационных технологий.

Важным является решение проблемы отсутствия комплексного подхода к определению содержания цифровой грамотности педагога, его компонентов и необходимого набора цифровых навыков, которыми должен овладеть студент будущий педагог в рамках прохождения обучения в вузе.

Список литературы

1. Вердиев М. А., Идрисов И. К., Голикова Н. Л. От цифры к цифровой грамотности в современных реалиях // Образование. Наука. Научные кадры. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-tsifry-k-tsifrovoy-gramotnosti-v-sovremennyh-realiyah> (дата обращения: 24.05.2023).

2. Глухов А. П., Камнева О. С., Соломина И. Г. Цифровая грамотность педагогов: концептуализация и мониторинг // *Ped. Rev.* 2022. № 5 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-pedagogov-kontseptualizatsiya-i-monitoring> (дата обращения: 24.05.2023).
3. Даутова Г. К. Формирование цифровой грамотности учащихся // Форум молодых ученых. 2022. № 12 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovooy-gramotnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 24.05.2023).
4. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2020. № 1 (106). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-tsifrovooy-gramotnosti> (дата обращения: 24.05.2023).
5. Мойсеенкова М. А., Богач М. А. Теоретическое обоснование развития цифровой грамотности студентов вуза не ИТ-направлений подготовки // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 11 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-obosnovanie-razvitiya-tsifrovooy-gramotnosti-studentov-vuza-ne-it-napravleniy-podgotovki> (дата обращения: 24.05.2023).
6. Селиверстова Н. А. Цифровая грамотность // Знание. Понимание. Умение. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost> (дата обращения: 24.05.2023).
7. Умарова Н. Р. Формирование цифровой грамотности у студентов // Наука и образование сегодня. 2021. № 4 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovooy-gramotnosti-u-studentov> (дата обращения: 24.05.2023).
8. Eshet-Alkalai Y. Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy // *Issues in Informing Science and Information Technology*. 2012. № 9 (2). P. 267–276. DOI: <https://doi.org/10.28945/1621>
9. Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Friedman T., Gebhardt E. Preparing for life in a digital age. Springer, 2014. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7_7.
10. Huerta E., Sandoval-Almazán R. Digital literacy: Problems faced by telecenter users in Mexico // *Information Technology for Development*. 2007. № 13 (3). P. 217–232.

УДК 378.147

КОЛЛАБОРАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛАБОРАТОРНОМ ФИЗИЧЕСКОМ ПРАКТИКУМЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Анна Сергеевна Стукалова,
кандидат физико-математических наук, доцент,
заведующая кафедрой физики, математики и информатики,
ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный
медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Хабаровск, Россия
E-mail: stukalovaanna@mail.ru

Аннотация. Работа посвящена вопросам разработки и внедрения элементов коллаборативного обучения при выполнении лабораторного физического практикума студентами. Автор считает, что внедрение в образовательный процесс принципов совместной деятельности с широким использованием современных цифровых технологий развивает социально-коммуникативные и учебно-познавательные компетенции студентов. Качество обучения физики повышается за счет роста навыков саморегуляции, сотрудничества, синергизма и деятельностного подхода к обучению.

Цифровая активность молодежи может использоваться для создания положительной мотивации в обучении через использование электронных средств обучения, удаленных информационных ресурсов, визуализации учебных сведений. Поддержка учебно-познавательной эффективности студентов в условиях информационной перегрузки современного общества важна в контексте преобладания клипового мышления над критическим у молодежи.

Коллаборативные технологии оказывают эффект социальной фасилитации студентов, что приводит к увеличению продуктивности обучения, усилению их личностных качеств и способностей в коллективной деятельности, активизации информационно-коммуникативных компетенций.

Организация учебного процесса по технологии коллаборативного обучения позволит преподавателю направить коллектив в обнаружение знаний, структурирование данных и их совместный синтез. Коллективное обсуждение и критический анализ информации раскроет индивидуальный потенциал каждого участника группы и приведет к синергетическому эффекту в достижении общей поставленной задачи.

Ключевые слова: коллаборация в обучении, цифровые технологии в образовании, адаптация в информационном обществе

Введение

Становление современного цифрового пространства сопровождается усилением информационной активности человека, трансформацией привычных

коммуникационных форм. По оценкам авторов [5, с. 31] у студенческой молодежи присутствует ярко выраженное доминирование электронных средств коммуникаций и цифровых информационных источников (новостных, интеллектуальных, досуговых) при получении знаний.

Развертывание новых условий жизнедеятельности современного человека ставит проблему совершенствования профессионального образования в части поиска новых педагогических технологий, модернизирующих коммуникационное взаимодействие студентов и преподавателей. Существующий информационно-цифровой разрыв между старшим поколением и молодежью необходимо учитывать и, по возможности, сокращать при организации и реализации педагогических задач.

Постановка проблемы

Сегодня потребление информации, массовым потоком обрушивающейся на молодежь, характеризуется фрагментарностью в ее восприятии, поверхностным анализом, смещением фокуса внимания. Избыточность поступающих сведений, многообразие данных, доступность разнообразного и неоднородного контента, привели к тому, что качественно изменяются способы и уровни обработки информации. Предпочтения отдаются визуальным образам, коротким, меняющим друг друга сериям данных, образующих яркую и насыщенную картину мировосприятия и рождающих новое так называемое клиповое мышление.

Нелинейная структура и разрозненность приходящей информации мешает воспринимать явление в полной его мере, целиком. Вместо формирования логических связей между элементами информации выстраиваются эмоциональные, на основе оригинальных и запоминающихся формулировок. Фрагментарность в восприятии информации компенсируется скоростью ее фильтрации и обработки. Под влиянием информационных технологий меняются когнитивные процессы в пользу многозадачности, высокому темпу переключения внимания, одновременному ведению нескольких типов активностей.

Условия информационной перегрузки выработали адаптивный механизм восприятия данных, несовпадающий по темпу и объему поступающих академических знаний при классической схеме обучения студента в вузе.

Ситуативная деятельность студента как пользователя информации поддерживается широким спектром доступных ресурсов: социальные сети, цифровые площадки, глобальные сетевые источники данных. Процесс потребления информации мобилен, динамичен и непрерывен: современные технологические решения позволяют человеку погружаться в информационный поток в любой момент времени.

Цифровые инструменты в образовательную деятельность вводятся на протяжении уже значительного времени, как для повышения качества образования, так и в роли самостоятельной обучающей среды (онлайн курсы, учебные платформы университетов и т. д.). Меняется сама парадигма и философия обучения – традиционные методы разбавляются техническими,

учебная деятельность приобретает индивидуализированный и интерактивный характер [6, с. 19].

Новая реальность требует от педагога умения квалифицированно использовать современные технологии, искусно направлять обучающихся в образовательном информационном потоке, компенсировать недостатки клипового мышления при освоении учебной программы новыми формами общения и взаимодействия. Расширению учебно-познавательных возможностей, развитию информационно-коммуникационных качеств, становлению профессиональных компетенций способствует практика коллаборативного обучения.

Цель исследования

Целью настоящего исследования является повышения качества учебно-познавательной и информационной компетентности студентов первого курса посредством коллаборативного подхода в обучении.

Обзор научной литературы по проблеме

В педагогической литературе выделяют различные стратегии в обучении и воспитании: экспериментальные, контекстные, коммуникативные [2, с. 3]. Практика коллаборативного обучения относится к стратегии обучения в партнерстве, с достижением единой образовательной цели при помощи современных средств информационно-коммуникационных технологий.

Коллаборативное обучение представляет собой форму активного взаимодействия между обучающимися при решении совместной задачи, проекта, групповой разработки, предполагающей обмен информацией, поиск знаний, обсуждения и понимания смыслов отдельных этапов общей проблемы.

Поддержку данной интерактивной формы обучения задают применение информационных технологий, цифровые ресурсы и информационные системы учебного назначения [8, с. 101]. Опыт разработки коллаборативного пространства, методология и принципы продуктивной совместной деятельности из области экономики и менеджмента, компьютерных и высоких ИТ-технологий постепенно распространяется и в другие сферы жизнедеятельности, в том числе и образование. Применение коллаборативных технологий дает возможность упростить, организовать совместную работу участников процесса, повышает эффективность познавательных навыков, создает положительную мотивацию вследствие согласованной работы в команде.

Наблюдается быстрое развитие данной технологии: от базового коллаборативного обучения до его производных методологий, например, использование виртуальных лабораторий на собственных цифровых устройствах и гаджетах [15, с. 156].

В учебных условиях коллаборация как форма педагогического взаимодействия имеет специфические проявления. Сравнение характеристик коллаборации в учебной деятельности с кооперативным обучением показало, что первая обладает гетерархическим принципом распределения заданий, сетевым характером взаимодействия и коммуникации обучающихся, синергией возможностей и способностей отдельных индивидуумов при работе над общей

задачей [1, с. 2]. Если в кооперации наблюдается объединение усилий всех при одновременном разделении между ними функций и ролей, то при коллаборативном подходе действия совместны, слажены и согласованы.

Социальный аспект коллаборативного обучения автор [2, с. 3] видит в конструировании благоприятной, доверительной психологической обстановке всеми участниками деятельности, создание взаимопользительной среды, раскрывающей потенциал обучающегося.

Работы зарубежных авторов имеют схожую точку зрения в определении содержания термина «коллаборация», отмечается активная роль обучающихся и фасилитационная педагога [18, с. 95].

Значимость коллаборативных технологий возросла на фоне дистанционного режима обучения во многих вузах России в недавнем прошлом. Вынужденная смена формата образовательного процесса выступила триггером новых методологических подходов к организации учебного процесса, поиску форм активного взаимодействия обучающихся между собой и педагогом [10, с. 143]. При этом цифровая образовательная среда способна включать и информационное содержание проблемной ситуации, и методы ее решения, и способы коммуникации участников, и технические возможности для контролируемых мероприятий [19].

Трансформация социума, культуры, нашего образа жизни под влиянием цифровых технологий перестроило когнитивное личностное развитие молодежи. Увеличение объема и скорости поступления информации заставляет пользователя наращивать темп ее обработки в ущерб абстрактно-логическому построению понятий. Авторы [12, с. 126] в исследовании когнитивных особенностей старшеклассников и студентов отмечали затруднения в структурированности мышления, наличие расхождения между концептуальной схемой понятия и образа при работе с информацией. Информационно насыщенные образы рассеивали внимание, затрудняли определение значимости поступающих данных.

Коммуникативные практики цифровой культуры задают новый вектор взаимодействия человека и текста – передача информации ведется уже через практику быстрого сканирующего чтения. Следствием этого является появление в тексте частых визуальных объектов как способа структурирования и репрезентации данных [4, с. 78]. Информационная единица электронного текста – не высказывание в межфразовом единстве, а броский анонс, заголовок, образ.

В представлении современного текста уверенно лидируют цифровые средства, его положительная динамика развития может быть ограничена только техническими возможностями потребителя, умением использовать образовательный и развивающий потенциал контента цифрового пространства. Электронный текст в части своей коммуникативной, информационной, организующей сущности все чаще становится сам объектом изучения, исследуются его функции, возможности, особенности, отличные от печатной продукции [7, с. 65]. Одним из специфических его свойств является принцип ухода от последовательности изложения информации.

Электронная среда создает нелинейную подачу текста, широко используя гиперссылки по типу словаря (справочника), отсылающих пользователя на иные смежные источники. Древовидная структура гиперссылок не предполагает последовательного чтения, в отличие от традиционных печатных аналогов. В работе [9, с. 67] вышеописанный прием указывается как способ повышения информационной насыщенности текста, но с существенным риском рассеянного внимания, невозможности оценить общую картину и объем представляемой проблемы. Гипертекстовая технология системы считывания информации вынуждает пользователя постоянно фиксировать в памяти процесс навигации прочитанных и пропущенных страниц, путей, ведущих к ним для повторного обращения, что усложняет задачу анализа и синтеза информации.

Однако новые технологии представления информации в электронной среде имеют определенные особенности, провоцирующие быструю дезориентацию и когнитивную нагрузку при поиске, классификации, систематизации, распознавании образов. В педагогике и психологии это послужило стимулом к поиску и анализу путей адаптации человека к новой информационной среде. На результат адаптации, выработку механизмов ориентировочной и оборонительной реакции влияют индивидуальные психофизиологические характеристики человека [11, С. 162].

Возрастающую роль электронного способа представления информации и ускоряющийся динамизм в науке признают во многих областях образования [14, С. 75, 16, С. 1]. Академическое и научно-исследовательское сообщество трансформируется в области информационно-коммуникационной культуры и способам научной коммуникации: создаются и широко используются онлайн базы научных знаний, цифровые библиотеки, формируются виртуальные сетевые сообщества студентов, аспирантов, ученых. Формируются научные и образовательные коллаборации для объединения интеллектуальных ресурсов [3, с. 31]. Территориальная близость субъектов коллаборации имеет весомое значение в достижении результата их деятельности, но не является окончательным. Удаленное сотрудничество благодаря цифровым технологиям может осуществляться на достаточно высоком уровне [17, с. 1].

В коллаборативной работе сосредоточен большой учебно-формирующий потенциал. Обмен опытом, взаимопомощь, рефлексия собственного участия и активное встраивание в общую деятельность развивают учебно-образовательные отношения, социальные и эмоциональные связи между обучающимися.

Методы исследования

Для решения вопроса повышения эффективности педагогического взаимодействия в лабораторном практикуме по физике со студентами первого курса медицинского вуза исследуются возможности коллаборативного обучения. Преимуществом коллаборативных технологий в образовательной деятельности является повышение учебно-познавательной и информационной компетентности обучающихся.

При проведении исследования были использованы теоретические методы (психолого-педагогический анализ научной литературы) и эмпирические

методы (организация учебно-познавательной деятельности обучающихся при выполнении лабораторного физического практикума). Материалом для исследования послужила коллаборативная информационно-образовательная технология.

Объектом исследования являлась организация учебно-воспитательной деятельности обучающихся первого курса медицинского вуза. Практические задачи, тестовые задания, лабораторные упражнения находились в области учебных вопросов рабочей программы дисциплины «Физика» для студентов специальности «Фармация».

Результаты исследования, обсуждение

Создание условий коллаборативного обучения выполнялось на лабораторном занятии «Измерение активности радиоактивного препарата при помощи счетчика Гейгера-Мюллера». Изучение современных физических и биофизических вопросов проводилось в студенческих группах по 4–6 человек с использованием функционала электронной образовательной среды университета «Образовательный портал», информационных ресурсов поисковых сервисов (Yandex, Google и других), авторских методических рекомендаций.

Социально-коммуникативная компетенция обучающихся раскрывалась при совместном выполнении лабораторного задания, во взаимозависимом и активном сотрудничестве. Группа распределила функциональные обязанности: наблюдение за показанием прибора, отсчет физических данных, смена образцов, ведение лабораторного журнала. Положительная корреляция всех членов группы друг с другом и персональная ответственность за каждый этап общей работы сформировал эффективность работы коллектива в целом. Социальное взаимодействие студентов раскрывало коммуникативный потенциал каждого, его вклад в общий психоэмоциональный фон группы.

Учитывая особенности информационного потребления в цифровой среде, практикоориентированный кейс к работе был преобразован к виду концептуальной карты – графа, узлы которого представляют понятия (радиоактивность, радионуклиды, детекторы), а отрезки, соединяющие эти узлы, – отношения (связи, виды, функции). Совместное заполнение узлов графа позволяет студентам проанализировать структуру отношений предметной области, овладеть навыками оперирования базовыми терминами, развить понятийное и аналитическое мышление в опыте компактной организации информации. Сопряжение данных посредством сосредоточения в графическом изображении способствует овладению содержания темы за короткий промежуток времени. Визуальный образ изучаемых явлений и понятий, компактно синтезирует данные и не теряет целостности отображения сущности постигаемой информации.

На электронной образовательной платформе университета доступна опция размещения видефрагментов, актуальных видеоматериалов для использования в учебном процессе. При обращении к ним студенческой группе предлагалось зафиксировать в процессе просмотра ряд ключевых моментов с последующим письменным разбором (совместными ответами на ключевые вопросы по

усвоенному видеофрагменту) и тестовым контролем. Видеоконтент был посвящен темам истории открытия явления радиоактивности, проблемам атомной энергетики и термоядерного синтеза, применению ионизирующего излучения в медицине и фармации. Использование аудиовизуальных средств вовлекает эмоциональную сферу студентов в процесс обучения, делает процедуру усвоения темы более живой, разнообразной, динамичной, развивает внимание и память.

Совместная учебно-познавательная деятельность, коллаборативность и партнерство участников образовательного пространства в гармоничном сочетании с современными цифровыми технологиями адаптировала действующие педагогические технологии к запросам современной молодежи на гибкость, разнообразие, интерактивность образовательной среды.

Заключение

В реалиях стремительно развивающегося цифрового пространства, информационной перегрузки и формирования у молодежи нового типа когнитивного мышления высшее образование обязано совершенствоваться и искать новые средства, формы, педагогические техники, обеспечивающих глубину и прочность качества знаний, учебных результатов.

Совместный поиск данных, обсуждение и осмысление теоретической и научно-исследовательской информации при коллаборативном способе построения лабораторного занятия инициирует и личностные возможности, и коллективный поиск пути достижения учебных целей. Теоретические знания индивидуума соотносятся с практикой их применения как в учебной деятельности всей группы, так и в будущей профессиональной сфере специалиста.

Перспективы настоящей работы заключаются в дальнейшем исследовании методов оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов, апробации коллаборативных технологий с целью развития информационно-коммуникативных и социальных компетенций молодежи.

Список литературы

1. *Балышев П. А.* Коллаборативное обучение: к сущности понятия // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 1. С. 2–18.
2. *Бектасова Г. К.* Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания // Педагогическое мастерство: материалы VIII междунар. науч. конф. Москва, июнь 2016 г., Изд-во Буки-Веди, 2016. С. 3–4.
3. *Богатов В. В., Сыроежкина Д. С.* Коллаборации научных организаций как элемент инфраструктуры науки // Управление наукой и наукометрия. 2016. № 4. С. 31–43.
4. *Бусарева С. Г.* От классических научных метафор к визуализации данных: цифровая визуальная грамматика в контексте теории воплощенного познания // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2019. Т. 2. №1. С. 78–87.
5. *Володенков С. В., Белоконев С. Ю., Сулова А. А.* Особенности структуры информационного потребления современной российской молодежи: на материалах исследования среди студентов-политологов Финансового университета // Вестник РУДН. Серия: Политология. 2021. Т. 23. № 1. С. 31–45.

6. Данилова Л. Н., Гаибова В. Е., Ходырев А. М. Новые дидактические решения в условиях цифровизации высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2021. №1 (118). С. 19–27
7. Казак М. Ю. Современные медиатексты: проблемы идентификации, делимитации, типологии // Медиалингвистика. 2014. № 1 (4). С. 65–76.
8. Максименкова О. В., Незнанов А. А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 1–2. С. 101–109.
9. Митрофанова И. И. Клиповое мышление: реальность и перспективы // Речевые технологии. 2019. №1. С. 67–81.
10. Нанай Ф. А. Коллаборативное обучение как адаптивная технология в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции // Человеческий капитал. 2021. № 12 (156). Т. 1. С. 143–148. DOI: 10.25629/НС.2021.12.14.
11. Несмелова Н. Н. Адаптация человека в информационной среде: индивидуальные особенности и механизмы // Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы XII междунар. науч. конф., Екатеринбург, 25 февраля–1 марта 2019 г. Изд-во ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический ун-т», 2019. С. 162–169.
12. Поляков С. Д., Белозерова Л. А., Вершинина В. В. Клиповое мышление у старшеклассников и студентов: опыт исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 4. С. 126–143.
13. Синицына Г. П. Стратегия обучения в партнерстве: коллаборативное обучение // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. №2 (36). С. 78–81
14. Шибаршина С. В. Научные коммуникации и коллаборации в Сети как возможные зоны обмена // Социология науки и технологий. 2019. № 2. С. 75–89
15. Faulconer E., Gruss A. B. A review to weigh the pros cons of the online, remote and distance science laboratory experiences // International review of research in open and distance learning, Vol. 19, № 2, 2018, P. 156-168.
16. Goldie J. Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? // Medical Teacher. April 2016. № 38 (10). P. 1-6. DOI: 10.3109/0142159X.2016.1173661.
17. Goldfarb S. Collaborative Tools for the LHC: Update On Recent Activities // Journal of Physics: Conference Series 119. 2008. 082002. P.1-12.
18. Robbins S., Hoggan C. Collaborative learning in higher education to improve employability: Opportunities and challenges // New directions for adult and continuing education. 2019. Vol. 163. P. 95–108.
19. Schmölz A., Geppert C., Barberi A. Digitale Kluft: Teilhabebarrieren für Studierende durch universitäres home learning? // Medienimpulse. 2020. Vol. 58 (02). P. 26.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА СРЕДСТВАМИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Игорь Георгиевич Сухин,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории
сравнительного образования и истории педагогики
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: sukhin@instrao.ru

Аннотация. Междисциплинарность все больше пронизывает содержание общего образования зарубежных стран. В этом контексте в статье рассматриваются некоторые аспекты внедрения за рубежом междисциплинарных предметов, тематических блоков, а также сквозных междисциплинарных тем, ориентированных на формирование у обучающихся компетенций XXI века.

Ключевые слова: зарубежный опыт, компетенции XXI века, междисциплинарность, содержание общего образования

Финансирование: исследование выполнено в 2023 году при финансовой поддержке Министерства просвещения в рамках НИР ГЗ № 073–00008-23-03.

Мир претерпевает существенные изменения и становится все более неоднозначным, сложным и неопределенным. Глобализация, трансформация экономики, власть медиа, масштабное развитие технологий, социальное неравенство, конфликты между поколениями, колеблющиеся основы систем образования и многое другое бросают беспрецедентные вызовы всему человечеству. При этом сектор образования становится все более междисциплинарным.

Если ранее многие страны считали компетенции не более чем дополнением к существующей системе образования, то в наши дни компетенции являются основой пересмотра целей образования в условиях динамично развивающегося мира. Глубокая проработка в мировых странах-лидерах образования компетенций XXI века позволила переосмыслить, как цели системы образования, так и само образование, его роль в обществе, учебные программы, организацию и функции школьного образования, а не просто расширить перечень навыков, которые должны приобрести обучающиеся в результате обучения, а также отразить фундаментальные изменения, произошедшие в обществе. Все это позволило странам-лидерам продемонстрировать впечатляющие результаты в международных сопоставлениях образования PISA, TIMSS и PIRLS и уверенно держаться на вершине мирового образовательного рейтинга. Характерно, что эти государства

не зацикливаются на своих достижениях, а нацелены на постоянное развитие и совершенствование в соответствии с калейдоскопическим изменением потребностей нового века. При этом непрекращающееся реформирование систем образования имеет ряд общих значимых черт – реформы выявляют отношения между целью реформирования, акторами образовательных отношений, ожидаемыми компетенциями и системой ценностей.

Научные исследования, выполненные в зарубежных странах, во многом связаны с изменением ожиданий общества в новую эпоху, поскольку возникла настоятельная потребность выявить основные характеристики успешного молодого гражданина и определить те компетенции, которые будут наиболее востребованы в обществе будущего, ориентируясь на соответствующую систему ценностей.

Вот каким видят нового человека в ряде ведущих зарубежных стран. В Японии акцентируют внимание на интеллектуальное, моральное и физическое совершенство. В Сингапуре во главе угла ставят самостоятельного, уверенного в себе гражданина, активного участника в жизни общества. В Тайване – это человек, стремящийся к достижению общего блага, умеющий мотивировать и зажигать других, владеющий даром обеспечения взаимодействия. В Республике Корея в идеале хотят видеть молодого человека настоящего и будущего талантливым, утонченным, независимым, ориентированным на личностный рост и развитие, умеющим жить в ладу с собой и с другими. В Гонконге – человека полностью готового жить в новом социуме, способного адаптироваться и совершенствоваться в нем. Общим в отношении к молодому человеку XXI века для большинства ведущих образовательных систем мира является следующее. Молодой человек должен быть достойным гражданином, иметь хороший уровень базовых знаний, обладать широким кругозором, постоянно стремиться к саморазвитию, вносить свой личностный вклад в глобальный мир, уметь позитивно выстраивать межличностные взаимоотношения, обладать оптимально развитыми мыслительными навыками.

Следует отметить, что достаточно большую сложность по рассматриваемому вопросу представляет собой понятийный ряд – многие термины в разных странах имеют разные трактовки.

В данной статье «Междисциплинарность» – это форма сотрудничества между дисциплинами, вносящими свой вклад в решение общих задач, что в свою очередь приводит к появлению новых знаний. «Междисциплинарное содержание образования» – это содержание, когда происходит интеграция всего массива данных, знаний, методов познания различных учебных дисциплин.

Дефиниция «компетенции XXI века» интерпретируется в широких пределах, но имеет немало общих черт. В зарубежных публикациях существует достаточно большой, почти синонимичный ряд: компетенции XXI века, навыки XXI века, ключевые компетенции, универсальные компетенции и т. п. Особую трудность представляет разное понимание в разных государствах одних и тех же понятий. Так, в ведущих восточноазиатских государствах дефиниция «компетенции XXI века» лишь в Тайване и Сингапуре используется в явном

виде. При этом ценностями, скажем, в Сингапуре является только то, что находится в основе компетенций, в то время как в Гонконге ценности – это все то, что обретается обучающимися в ходе обучения.

Со всеми оговорками в Гонконге в числе «компетенций XXI века» можно выделить креативность, критическое мышление, настойчивость, самоконтроль, командный дух, уверенность в себе, понимание различий между людьми, скромность, самообладание, контроль над своими эмоциями.

В Республике Корея – креативность, умение управлять собой, искусство общения, гражданская компетенция, обработка информации, эмоциональный отклик.

В Сингапуре – самосознание, самоуправление, общественное признание, управление отношениями, ответственное принятие решений.

В Японии – креативность, критическое мышление, ИКТ-компетенция, медиа-компетенция, решение проблем, логическое мышление, метапознание, адаптивные навыки обучения, межличностные коммуникации, командная работа, независимость, умение действовать, понимание своих достоинств и недостатков, ответственность, укрепление здоровья, навык принятия решений, навык планирования, понимание разнообразия культур в мире, гражданское сознание, выстраивание отношений, сотрудничество, художественно-эстетическая компетенция.

В Тайване – здоровьесбережение, самосовершенствование, системное мышление, решение проблем, планирование, реализация, творческая гибкость, использование символов и коммуникативная экспрессия, художественно-эстетическая компетенция, межличностные отношения, работа в команде, гражданское сознание, ИКТ-компетенция.

В Китае в центре компетенций XXI века – всесторонне, целостно развитый гражданин и три направления: культурный фундамент, социальная активность и личностное саморазвитие, подкрепленные большим количеством компетенций. Культурный фундамент основан на гуманитарной культуре и научном подходе. Социальная активность предполагает необходимый для XXI века уровень ответственности и инновационности. В личностном развитии особо велика роль умения учиться и следования здоровому образу жизни.

В Финляндии центральным звеном компетенций XXI века, на которое ориентированы семь базовых компетенций, является человек-гражданин и человек-личность. Компетенции: 1) умение учиться, предполагающее необходимый уровень развития логического и творческого мышления (как краеугольная компетенция); 2) ИКТ-компетенция; 3) социальная активность; 4) культурная компетенция; 5) трудовая и предпринимательская компетенция; 6) мультиграмотность; 7) понимание себя и осмысленное участие в повседневной жизни.

В Польше речь идет о следующих компетенциях: научном складе мышления, компетенции в области языка, здоровьесберегающей компетенции, медиа-компетенции, ИКТ-компетенции, креативности, командной работе, умении учиться, коммуникации, морально-волевой компетенции.

В канадской провинции Онтарио вычленено шесть базовых компетенций: 1) умение учиться, опирающееся на воспитание характера; 2) критическое мышление и решение проблем; 3) глобальная гражданственность; 4) сотрудничество; 5) креативность; 6) коммуникация.

Разумеется, этот список может быть существенно расширен. Очень важным является то, что все компетенции тесно связаны между собой.

В этом контексте рассмотрим ряд аспектов внедрения за рубежом ориентированных на формирование у обучающихся компетенций XXI века междисциплинарных сквозных тем, а также непосредственно междисциплинарных предметов и тематических блоков.

Междисциплинарные сквозные темы позволяют обогатить обучающихся необходимой системой ценностей. Цель использования таких тем при школьном обучении – вооружить подрастающее поколение значимыми общечеловеческими ценностями и ключевыми компетенциями, обеспечивающими успешную жизнь в нашем веке [10].

В ряду сквозных тем:

- культурная идентичность и мультикультурализм;
- экологическое образование;
- моральное/ценностное воспитание;
- образование в области здоровья, благополучия и образа жизни;
- глобальное гражданское воспитание и многие другие.

Так, в Великобритании, Канаде, Новой Зеландии и США глобальное гражданское воспитание стало обязательной сквозной темой с начала нашего века [1].

В учебные программы разных государств типичные сквозные темы включаются следующим образом. Тема «Экологическая грамотность для устойчивого развития» широко отражена в содержании традиционных учебных школьных предметов в Китае, Эстонии, Японии и других государств. Тема «Физическая грамотность и грамотность в области здоровья» в Австралии, Канаде, Китае, Уэльсе, Чили и Японии преимущественно объединена в учебном плане с физическим воспитанием. Теме «ИКТ-грамотность» в большинстве государств уделяется особое внимание, и она нашла широкое применение в программах социальных, естественных и точных наук. Тема «Вычислительное мышление/программирование/кодирование» тесно связана с «ИКТ-компетенцией» и в большинстве государств мира в явном виде не включена в учебные программы. А вот в Польше «Вычислительное мышление/программирование/кодирование» в явном виде включено в учебную программу. Тема «Карьерное образование, трудовое обучение, предпринимательское образование» в Греции, Канаде, Китае, Литве, Португалии, Северной Ирландии, Швеции незначительно включена в традиционные предметы. А вот в Эстонии и Японии эта интеграция существенно шире. Тема «Медиаобразование» преимущественно раскрывается в рамках традиционных школьных предметов. К примеру, «Медиаобразование» является одним из предметов учебного плана по искусству в Австралии и в Северной Ирландии [4].

Что касается связи сквозных тем с компетенциями XXI века, то в ряду широко используемых компетенций «социальная/гражданская и глобальная компетенция», «коммуникация», «сотрудничество и взаимодействие».

Разумеется, разные государства используют в сквозных темах неодинаковое количество ключевых компетенций: от трех в Дании («Понимание собственной и чужих культур», «Понимание гражданственности», «Устойчивость»), Южно-Африканской Республике («Физическое воспитание», «Творческое искусство», «Личное и социальное благополучие») и канадской Британской Колумбии («Личная и социальная компетенция», «Коммуникация», «Мышление») до двадцати одной компетенции в Швеции [4].

Приступим к рассмотрению **междисциплинарных школьных учебных предметов и соответствующих тематических блоков**. Тематический блок представляет собой серию уроков, объединяющую предметы учебного плана, которые тесно связываются с основной темой блока [3].

Междисциплинарный школьный учебный предмет представляет собой предмет, который объединяет несколько дисциплин, изучаемых в общеобразовательной школе, в единое целое. В этом случае происходит системное использование знаний, как из родственных областей, так и из кажущихся далеко находящимися друг от друга областей [2].

В Австралии междисциплинарный школьный учебный предмет «Медиаискусство» включен в общегосударственный учебный план. Обучающиеся широко применяют соответствующие технологии для создания и интерпретации историй о людях, идеях и окружающем мире, отвечающие многообразию современного мира [12].

В школьной программе Англии с 2020 года междисциплинарный учебный предмет «Личное, социальное, медицинское и экономическое образование» стал обязательным. Он ориентирован на получение знаний и обретение навыков, необходимых для сохранения здоровья и обеспечения безопасности школьников [9].

В канадской провинции Онтарио междисциплинарные учебные предметы вводятся в школьный учебный план в 11-х и 12-х классах в двух форматах: либо как отдельный курс междисциплинарных исследований, либо как блок курсов междисциплинарных исследований. Их задача – развить у обучающихся необходимые для обучения и жизни в целом исследовательских навыков, навыков управления информацией, коммуникативных навыков, критического и творческого мышления, навыков использования ИКТ. Примерами курсов междисциплинарных исследований являются «Прикладная журналистика» и «Археологические исследования». Примерами блока курсов междисциплинарных исследований являются «Прикладной дизайн» и «Биотехнология» [6].

В Армении, Китае, Индии, Турции и многих других странах для развития компетенций XXI века все шире приходят в школьное образование шахматы. В одних случаях (например, в Армении, Казахстане) шахматы культивируются как самостоятельный междисциплинарный предмет; в других случаях шахматы порой интегрируются в другие предметы [13].

В Германии междисциплинарная тематика на уровне общего образования отражается в содержании отдельных уроков, касающихся различных аспектов историко-политического, экономического и культурного образования. Затрагиваются темы просвещения в области здоровья, медиаобразование, профессиональная ориентация, образование в области устойчивого развития, ИКТ-образование и т. д. [11].

В Норвегии отмечают, для того чтобы междисциплинарное сотрудничество реально привело к междисциплинарному преподаванию, педагогам необходимо хорошо ориентироваться в нескольких предметах и искать, как противоречивые, так и взаимодополняющие точки зрения. При планировании рекомендуется отдельно выписать цели учебных программ, в соответствии с которыми происходит формирование тематических блоков. После этого обсуждаются способы и методы организации предметного содержания в тематический период или проект [8].

В Японии школьные учебные программы строятся на принципах целостного подхода «Чи-Току-Тай» (академическая успеваемость, моральное, физическое и психическое здоровье). Типичный пример – предмет «Глобальная гражданственность» в средней школе Агео Хигаси в префектуре Сайтама (35 часов в год), предназначенный для воспитания активного члена общества как гражданина мира. Вот структура этого предмета:

1. Размышление об обществе, которое будет через 20 лет. Это попытка обучающихся представить идеальное общество будущего и свое место в нем.

2. Общее собрание обучающихся. Задача занятия – активизировать участие школьников в управлении школой. Каждый школьник должен выразить личное мнение по этому аспекту.

3. Размышления о проблемах беженцев. Выполняется ролевая игра, способствующая пониманию юными японцами глобальных проблем общества.

4. Исследовательская работа. Происходит формирование школьных исследовательских групп, каждая из них выбирает свою тему исследования, выполняет его и в конце учебного года представляет результаты.

5. Выступления приглашенных лекторов.

6. Посещение различных учреждений. Каждая группа самостоятельно организует такие мероприятия и берет интервью у специалистов.

7. Обучение учителей. Ежемесячно учителя проходят тренинг, на котором происходит анализ их опыта. Сессии обычно основаны на взаимном обучении, но порой для проведения специальных тренингов на них приглашаются соответствующие специалисты [7].

Продемонстрируем типичные шаги для разработки тематического раздела (из опыта США):

1. Исходя из стандартов, выбирается тема раздела.

2. Проводится мозговой штурм идей раздела, для чего предварительно выписываются предполагаемые виды деятельности.

4. На основе глубокого изучения источников разрабатываются качественные учебные тексты.

5. Разрабатываются итоговые задания, соответствующие стандартам и задачам раздела.
6. Происходит разработка вводного занятия.
7. Детально прорабатывается основная часть раздела, в соответствии с логикой изложения прорабатываются уроки.
8. Выполняется окончательная доводка и доработка раздела [5].

Список литературы

1. *Ait-Bouzid H.* Exploring global citizenship as a cross-curricular theme in Moroccan ELT textbooks // Eurasian Journal of Applied Linguistics. 2020. Vol. 6. Is. 2. P. 229–242.
2. *Bordia D.* 5 Emerging Interdisciplinary Subjects With Great Scope. 2022. URL: <https://blog.teachmint.com/5-emerging-interdisciplinary-subjects-with-great-scope> (дата обращения: 29.04.2023).
3. *Cox J.* Thematic Unit Definition and How to Create One. 2020. URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-a-thematic-unit-2081360> (дата обращения: 20.05.2023).
4. Curriculum Overload: A Way Forward. Paris: OECD Publishing, 2020. 98 p.
5. *Frantz N.* Using Integrated Thematic Units to Teach Social Studies in the Intermediate Grades Classroom // Honors Undergraduate Theses. University of Central Florida, 2020. 180 p.
6. Interdisciplinary Studies (2002): The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12. URL: <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/interdisciplinary-studies> (дата обращения: 05.05.2023).
7. *Kimura D., Tatsuno M.* Advancing 21st Century Competencies in Japan. Asia Society: Center for Global Education, 2017. 38 p.
8. *Overvoll H.P.* Hvordan jobbe tverrfaglig i skolen? Fagsnakk fra Cappelen Damm. 2020. URL: <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/hvordan-jobbe-tverrfaglig-i-skolen> (дата обращения: 21.04.2023).
9. Policy paper. Introduction: Relationships Education, Relationships and Sex Education (RSE) and Health Education. 2019. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/changes-to-personal-social-health-and-economic-pshe-and-relationships-and-sex-education-rse/introduction-relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education#introduction> (дата обращения: 19.04.2023).
10. *Pongračić L., Marinac A.M.* Cross-Curricular Topics of Contemporary Curricula in the Lower Grades of Primary School in the Republic of Croatia // Moldavian Journal for Education and Social Psychology. 2022. Vol. 5. Is. 1. P. 21–37.
11. Secondary and post-secondary non-tertiary education: Teaching and learning in general lower secondary education. Germany. 2023. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education> (дата обращения: 14.05.2023).
12. Structure: The Australian Curriculum. URL: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/structure> (дата обращения: 11.05.2023).
13. Why Chess. 2023. URL: <https://edu.fide.com/why-chess> (дата обращения: 22.05.2023).

УДК 371

**ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ
РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОГРАММ, УЧЕБНЫХ
БЛОКОВ, КУРСОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ XXI ВЕКА**

Анастасия Сергеевна Тарасова,
научный сотрудник лаборатории
сравнительного образования и истории педагогики,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: tarasova@instrao.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблемно-ориентированный подход как средство развития навыков XXI века. Автор раскрывает сущность проблемно-ориентированного обучения, его основные характеристики, этапы, инструменты (в том числе цифровые). Автор приходит к выводу, что данный подход способствует реализации принципа междисциплинарности, а также обеспечивает развитие критического мышления, креативности, сотрудничества, информационной и цифровой грамотности.

Ключевые слова: зарубежный опыт, междисциплинарность, образование, проблемно-ориентированное обучение, педагогический подход

Введение

В современном мире важными становятся не только hard skills (жесткие навыки), то есть профессиональные умения, но и soft skills (гибкие навыки), то есть универсальные умения, которые ложатся в основу навыков XXI века. Навыки XXI века включают в себя критическое мышление, креативность и творческое мышление, умение решать проблемы, сотрудничество, коммуникацию и глобальную гражданственность. Также можно отметить такие навыки как грамотность чтения, грамотность письма, умение считать, информационная грамотность, цифровая грамотность в области ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) [12].

В настоящее время существуют различные педагогические подходы, которые используются при обучении навыкам XXI века: они включают в себя личностно-ориентированный компонент и реализуются в фарватере принципа междисциплинарности. Одним из широко применяемых на сегодняшний день педагогических подходов является проблемно-ориентированный подход или проблемно-ориентированное обучение (problem-based learning).

Характеристика проблемно-ориентированного подхода

В основе принципов проблемно-ориентированного обучения лежит теоретическая концепция конструктивизма. Конструктивизм определяет обучение как активный процесс, в котором люди конструируют новые идеи или концепции на основе своих прошлых знаний и/или предыдущего опыта. Конструктивистская теория признает обучающихся активными создателями

своих собственных знаний. Обучающиеся интерпретируют и конструируют реальность на основе своего опыта и взаимодействия с окружающей средой [4, С.536]. Происходит изменение контекста для учителей и обучающихся: от последних требуется быть активными вопрошателями, а не пассивными получателями знаний [8].

Проблемно-ориентированный подход — это личностно-ориентированный педагогический подход, который предоставляет ученикам возможность обучения путем активного участия в решении значимых проблем [8]. Данный подход предполагает применение знаний для выработки жизнеспособного решения заданной проблемы. Такая проблема обычно не структурирована и междисциплинарна. Учитель сопровождает процесс обучения, однако дает возможность обучающимся самим найти решение проблемы [10, с. 31-32]. Проблемно-ориентированный подход может ложиться в основу проблемно-ориентированной учебной программы [2, 4], отдельных блоков или курсов дисциплин, а может выражаться в отдельных средствах и методах, который учитель использует в качестве педагогического подхода при проведении урока [9; 5; 7].

Проблемно-ориентированный подход включает в себя следующие *характеристики*:

- Работа обучающихся начинается с постановки проблемы.
- Проблема требует междисциплинарного подхода и привлечение знаний из различных областей.
- В качестве проблемы выступает настоящая жизненная ситуация, которая требует решения. Она плохо структурирована и максимально отражает действительность.
- В ходе проблемно-ориентированного обучения происходит пересмотр существующих установок и навыков обучающихся, а также происходит ревизия их багажа знаний. Работа над проблемой помогает расширить горизонты не исследованных еще областей обучения.
- В ходе работы необходимо использование разнообразных информационных ресурсов.
- Обучение носит совместный, коммуникативный и кооперативный характер. Обучающиеся работают в малых группах с высоким уровнем взаимодействия.
- Развитие навыков исследования и решения проблем является столь же важным, как и приобретение предметных знаний для сущностного решения проблемы.
- Процесс работы над проблемой носит самоуправляемый характер. Ученики получают новые навыки в ходе индивидуальной и групповой работы над задачей, а не напрямую от преподавателя.
- Завершение процесса проблемно-ориентированного обучения включает в себя синтез и интеграцию знаний.
- Проблемно-ориентированное обучение завершается также оценкой и анализом опыта обучающегося и процесса обучения [11, с. 30-31].

Этапы проблемно-ориентированного обучения

В рамках реализации проблемно-ориентированного подхода можно выделить несколько этапов обучения от разработки проблемы до оценивания результатов [9; 7; 11]. В частности, исследователь Оон-Сенг Тан обозначает следующие этапы [11]:

1. Встреча с проблемой. Деятельность на этом первом этапе включает в себя:

- индивидуальное чтение, размышление и исследование;
- распределение по группам и командным ролям;
- мозговой штурм и формулирование вероятных проблем;
- достижение консенсуса по постановке проблемы;
- обсуждение сценария проблемы и ее анализ.

На этом этапе сценарий проблемы выступает в качестве стимула для создания и расширения реалистичного контекста, с которым обучающиеся могут столкнуться в будущем. Приведем пример проблемы, ориентированной на обучающихся 7 класса и сформулированной в пособии для учителей США: «Вы синоптик в Морхеде, Северная Каролина. В настоящее время вас беспокоит тропический шторм у берегов Африки. Вы должны отследить и предсказать, куда он направляется и когда обрушится на землю. После того как вы соберете эту информацию, вы должны дать предупреждения кораблям и военным самолетам, которые могут быть затронуты штормом» [5, с. 10].

2. Анализ проблемы и вопросы обучения. Далее следует введение в самостоятельное обучение. На этом этапе активизируются предыдущие знания обучающихся и генерируются идеи, требующие дальнейшего обучения. Ученики должны самостоятельно искать информацию в различных ресурсах. На этом этапе происходит:

- мозговой штурм и анализ проблемы (например, генерирование возможных объяснений и гипотез);
- формулирование учебных целей;
- формулировка заданий для самостоятельного и взаимного обучения.

Здесь тьютор (учитель) акцентирует внимание на том, что вопросы реальной жизни часто бывают нечеткими, и, сталкиваясь с проблемами, мы должны искать теории и применять междисциплинарные знания для решения различных вопросов. Затем группы составляют список вопросов между собой и договариваются искать информацию в книгах, журналах, интернет-ресурсах и т.д., возвращаясь с более обоснованными объяснениями поставленных проблем и вопросов.

3. Открытия и отчет о результатах открытий. Обучающиеся формулируют гипотезы, предполагая возможные ответы на поставленные проблемы или вопросы. Затем происходит обмен информацией, которую члены группы находят индивидуально. Если исследование требует проведения экспериментов или практических действий, обучающиеся выполняют эти шаги и собирают необходимые данные. Основные навыки, которые развиваются на этом этапе – критическое мышление, исследовательские навыки, умение работать в команде. Далее обучающиеся анализируют полученные данные, сопоставляют их с

гипотезами и формулируют выводы, основываясь на своих открытиях. Тьютор отслеживает, чтобы ключевые моменты исследования были отражены, а также обращает внимание учеников на проверку достоверности полученной информации [11, с. 35–37; 7].

4. Представление решения и рефлексия. На данном этапе обучающиеся представляют свои открытия и результаты. Они пересказывают полученные данные, показывают свои новые знания и подходы к решению проблемы. В процессе демонстрации проблемного сценария, обучающиеся используют рефлексивный и оценочный подход, а также применяют знания с учетом контекста. Затем обучающиеся и преподаватель проводят рефлексию и оценку процесса и результатов обучения. Возможно, задаются дополнительные вопросы для выяснения деталей и углубления понимания. Навыки, полученные учениками на более ранних этапах, углубляются. При необходимости преподаватель проясняет сомнения и корректирует неверные представления обучающихся.

5. Обзор, интеграция и оценка. Обучающихся поощряют к критике своих учебных ресурсов (их ценности, надежности и полезности для будущего обучения). Они размышляют о новых знаниях, которые они получили в результате решения проблемы. Тьютор помогает обобщить и интегрировать основные принципы и концепции на этом этапе. Члены группы также оценивают свою работу с точки зрения решения проблем, самостоятельного обучения и работы в команде [11, с. 35–37].

В ходе данных этапов обучающиеся учатся брать на себя ответственность за свое обучение, развивать исследовательские навыки, критически мыслить, применять свои знания для решения реальных проблем, работать в команде. Все эти умения, которые являются ключевыми навыками XXI века, необходимы для будущей академической и профессиональной деятельности.

Внедрение проблемно-ориентированного подхода

Для внедрения проблемно-ориентированного подхода в междисциплинарное обучение преподавателю необходимо выбрать правильную методику преподавания, которая строится на сочетании различных стратегий. Например, на портале для учителей Великобритании предлагаются следующие стратегии преподавания, позволяющие развить навыки XXI века:

- Визуализация материала;
- Упор на командную работу;
- Использование стратегии, поощряющей обучающихся задавать много вопросов и самостоятельно мыслить (inquiry-based teaching);
- Проведение занятий под руководством обучающихся;
- Использование цифровых технологий в классе [6].

Для реализации проблемно-ориентированного подхода предполагается широкое использование *цифровых инструментов*.

Во-первых, возможно создание единой страницы учебного курса, который реализуется в рамках проблемно-ориентированного подхода. Такая страница содержит информацию и ресурсы, доступные в режиме онлайн для

обучающихся и учителей. На ней отображается домашняя страница курса, цели курса, структура курса, портфель проблемных сценариев, цикл курса и инструменты исследования, руководство преподавателя, руководство для учеников, ресурсы и ссылки, критерии оценки, система коммуникации [11].

Во-вторых, предполагается использование разнообразных цифровых технологий непосредственно на уроке. Использование презентаций PowerPoint, видеороликов, виртуальных классов, роботов и дополненной реальности (AR) позволяет создать более инклюзивную и эффективную среду обучения, которая повышает любознательность и взаимодействие между обучающимися [6].

В-третьих, в качестве примеров отдельных, специфических инструментов реализации проблемно-ориентированного подхода в классе можно отметить концептуальные мультфильмы (concept cartoons) и специальное программное обеспечение. *Концептуальные мультфильмы* — это анимированные рисунки, сосредоточенные вокруг того или иного научного вопроса (проблемы). При просмотре концептуальных мультфильмов у обучающихся возникают вопросы, которые приводят к дискуссии в рамках занятия, что в результате позволяет развивать научное мышление. Такой подход применяется в первую очередь в средней школе в естественнонаучных и технических предметах [3]. Использование *специального программного обеспечения* в основном применяется в естественнонаучных предметах и математике. Пример: обучающиеся, разделенные на группы, регистрируются в специально разработанной программе. Они входят в систему, выполняют задачи, сохраняют свою информацию в базе данных и переходят от одной задачи к другой. Каждый этап работы над заданной проблемой делится на 2–4 шага. На первом этапе обучающиеся индивидуально отвечают на вопросы-подсказки (систематизируют найденную информацию). На втором этапе, они видят, что написали их товарищи по группе, и приходят к общему мнению (систематизируют групповую информацию). На шаге 3 или 4 члены группы распределяют между собой определенные задачи. Например, на первом этапе обучающиеся индивидуально определяют проблему, но затем читают то, что написали их одноклассники, и приходят к единому мнению в группе по определению проблемы [1].

Заключение

Проблемно-ориентированный подход является личностно-ориентированным педагогическим подходом, который предполагает активное участие обучающихся в решении значимых проблем. Обучающиеся определяют проблему, проводят исследование и интегрируют теорию и практику для разработки практических решений поставленной задачи. Особую роль играют цифровые инструменты (презентации, видео и аудиоматериалы, элементы виртуальной или дополненной реальности, специальное программное обеспечение и т.д.), которые используются по усмотрению преподавателя и сопровождают обучающихся на протяжении всего курса или на отдельных этапах обучения.

Проблемно-ориентированный подход направлен на развитие принципа междисциплинарности, так как в процессе обучения необходимо обращение к

знаниям из различных дисциплин. Так как ключевыми элементами данного подхода является командная работа в сочетании с индивидуальным поиском информации, а также анализ использованных ресурсов и презентация полученных результатов, то можно говорить о развитии таких навыков XXI века как критическое мышление, креативность, сотрудничество, информационная грамотность, цифровая грамотность и умение решать проблемы.

Список литературы

1. *Belland B. R.* Portraits of middle school students constructing evidence-based arguments during problem-based learning: the impact of computer-based scaffolds // *Educational Technology Research and Development*. 2010. №58. P. 285–309. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-009-9139-4#citeas> (дата обращения: 01.04.2023).
2. *Dolgaya O. I., Tagunova I. A.* Uchebnye programmy za rubezhom: teoriya, podhody k razrabotke, nacional'nye tradicii // *Pedagogika*. 2021. Т. 85. №. 6. S. 109–117.
3. *Inel E. D., Balim A.* Concept Cartoons Assisted Problem Based Learning Method in Science and Technology Teaching and Students' Views // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 93. P. 376–380. URL: https://www.researchgate.net/publication/270848789_Concept_Cartoons_Assisted_Problem_Based_Learning_Method_in_Science_and_Technology_Teaching_and_Students'_Views (дата обращения: 06.03.2023).
4. *Kridel C.* (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*. London: SAGE. 2010.
5. *Lambros A.* *Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation*. Corwin Press. 2004. URL: <https://archive.org/details/problembasedlear0000lamb> (дата обращения: 22.05.2023).
6. *Main P.* *Teaching and Learning Strategies: A Classroom Guide*. Интернет-платформа для учителей Structural learning. URL: <https://www.structural-learning.com/post/teaching-and-learning-strategies-a-classroom-guide> (дата обращения: 06.03.2023).
7. *Malmia W.* et al. Problem-based learning as an effort to improve student learning outcomes // *Int. J. Sci. Technol. Res.* 2019. Т. 8. №. 9. P. 1140–1143. URL: https://www.researchgate.net/publication/335910617_Problem-Based_Learning_As_An_Effort_To_Improve_Student_Learning_Outcomes (дата обращения: 22.05.2023).
8. *Romanowski M. H., Karkouti I. M.* Transporting Problem-Based Learning to the Gulf Cooperation Council Countries (GCC): Using Cultural Scripts to Analyze Cultural Complexities // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2021. Т. 15. №. 1. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1322675.pdf> (дата обращения: 16.05.2023).
9. *Siagan M. V., Saragih S., Sinaga B.* Development of Learning Materials Oriented on Problem-Based Learning Model to Improve Students' Mathematical Problem Solving Ability and Metacognition Ability // *International electronic journal of mathematics education*. 2019. Т. 14. №. 2. P. 331–340. URL: https://www.researchgate.net/publication/331163919_Development_of_Learning_Materials_Oriented_on_Problem-Based_Learning_Model_to_Improve_Students'_Mathematical_Problem_Solving_Ability_and_Metacognition_Ability (дата обращения: 22.05.2023).
10. *Soo Boon Ng.* *Exploring STEM Competences for the 21st Century. Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*. UNESCO. 2019. № 3. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368485> (дата обращения: 06.03.2023).
11. *Tan O. S.* *Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century* // *Gale Cengage Learning*. 2021. URL: <http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4228/1/Problem->

based%20Learning%20Innovation%20Using%20problems%20to%20power%20learning%20in%20the%2021st%20century.pdf (дата обращения: 13.05.2023).

12. *Vivekanandan R.* Integrating 21st century skills into education systems: From rhetoric to reality. // Портал Brookings. February 14, 2019. URL: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/02/14/integrating-21st-century-skills-into-education-systems-from-rhetoric-to-reality/> (дата обращения: 23.05.2023).

УДК 373

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ ЦИФРОВОГО СОЦИУМА

Ирина Исааковна Трубина,
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: uvshp@mail.ru

Сергей Александрович Бешенков,
доктор педагогических наук, профессор,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
г. Москва, Россия
E-mail: srg57@mail.ru

Маргарита Ивановна Шутикова,
доктор педагогических наук, профессор,
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
г. Москва, Россия
E-mail: raisins_7@mail.ru

Аннотация. Цифровая трансформация образования — стратегическое направление развития современного образования, которое включает в себя обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов, форм и средств обучения.

Основная цель цифровой трансформации образования состоит в том, чтобы:

- сформировать знания, умения и компетенции обучающихся, востребованные в цифровом социуме;
- обеспечить процесс овладения обучающимися новых знаний, умений и компетенций новыми образовательными инструментами;
- обеспечить поддержку личностного развития обучающихся.

Основным средством решения сформулированных задач является цифровая образовательная среда (ЦОС).

Стратегия развития ЦОС осуществляется в рамках Федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Целью этого проекта является создание к 2024 г. современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность цифровых образовательных ресурсов для всех видов и уровней образования.

Цифровой трансформации образования — комплексная проблема, которая требует комплексных решений на всех уровнях образования. Для этого, в частности, необходимо:

– насыщение образовательного пространства цифровыми средствами учебной деятельности, создание глобальных банков цифровых образовательных ресурсов, электронных систем оценивания образовательных результатов и пр.

– развитие цифровой дидактики, включающей теоретические разработки и методические рекомендации по организации обучения в рамках цифровой образовательной среды;

– разработка и распространение цифровых моделей взаимодействия участников образовательного процесса.

Реализация данных направлений требует качественно новых подходов в существующей педагогической практике, изменения инструментов и подходов, адекватных вызовам цифрового социума.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровая образовательная среда, факторы развития, интеллектуализация, визуализация

Введение

Фундаментальным фактором развития современной системы образования является глобализация. Развитие разнообразного стабильного информационного взаимодействия между людьми, находящимися на значительном удалении друг от друга, создает новые социальные и экономические модели, обеспечивают внедрение новых моделей организации труда, конвергенцию профессий и др.

Эти модели, в свою очередь, требуют нового содержания, новых методов и форм обучения. Цифровая образовательная среда становится инструментом, позволяющим реализовать весь комплекс инноваций необходимых для интенсификации процесса обучения, приведения его в соответствие с особенностями цифрового социума [1; 2; 3].

Значительный вклад в развитие теории и практики цифровой образовательной среды внесли работы: И. В. Роберт, В. В. Гриншкун, С. Г. Григорьева, С. Д. Каракозова, А. М. Кондакова, А. Ю. Уварова [5; 6; 8; 11; 13] и др.

Вместе с тем, ряд проблем, связанных с текущим состоянием цифрового социума и тенденциями его развития не решены.

Цель статьи – обрисовать пути решения этих проблем, опираясь на стратегию развития образовательной среды.

Методология исследования

Методологической основой данного исследования является моделирование процессов и явлений в образовательной сфере, построение модели цифровой образовательной среды на основе процессного подхода. Содержание обучения в рамках ЦОС опирается на концепцию В.С. Леднева о балансе предметного и деятельного компонентов содержания

Результаты исследования

На данный момент цифровая образовательная среда (ЦОС) становится системообразующим элементом любого образовательного учреждения. Она аккумулирует разнообразные цифровые потоки, позволяет систематизировать различную информацию и интегрировать ее в учебный процесс. Учитывая

важность именно информационного аспекта современного образования, необходимо сформировать более полное и точное представление о возможностях цифровой образовательной среды. Иными словами, необходимо построить адекватную модель ЦОС.

Согласно общей методологии моделирования, можно выделить три ключевых вида моделей:

- модель внешнего проявления объекта;
- модель структуру объекта (пространственный аспект);
- модель процессов, свойственных объекту (временной аспект) [9; 18].

Поскольку всякий объект моделирования находится в пространстве и времени, целесообразно сочетание структурного и процессного подхода в построении модели. Именно такое сочетание характерно для современного подхода в моделировании (например, в объектно-ориентированных моделях).

Структурная модель ЦОС – это описание полного состава объектов, входящих в ЦОС, а также взаимосвязей между этими объектами. Эта традиционная модель ЦОС, которая позволяет описать и исследовать ее структуру. Безусловно, это полезный и продуктивный подход, однако он не исчерпывает всех особенностей ЦОС, прежде всего, не позволяет увидеть особенности, протекающих в ней информационных и иных процессов.

Ключевую роль, в это случае играет процессная модель [4].

Процессная модель имеет очень широкую область применения. С ее помощью, в частности, можно описать процессы, протекающие в цифровой образовательной среде. Особенность такого описания состоит в том, что в сложной социальной системе, помимо процессов, предусмотренных структурой системы, возникают процессы между элементами системы как фактор самоорганизации. Процессная модель, в отличие от структурной модели, может «уловить» и описать эти процессы.

Процессная модель, как модель структурная, строятся согласно общенаучному принципу редукционизма: от простого к сложному. Если в случае структуры – это отдельные элементы и связи, в случае – это простейшие структуры процессов. Такой простейшей структурой является элемент, которые имеет входы и выходы. При этом имеются механизмы, обеспечивающие движение от входа к выходу, а также условия реализации этих механизмов [10].

Из этой структуры можно складывать более сложные структуры, при этом входы и выходы будут объединяться.

Возможны два способа построения процессной модели: снизу-вверх и сверху-вниз. В первом случае модель строится на основе простейших структур. Во втором случае рассматривается самая общая модели и осуществляется ее декомпозиция, которая постепенно приводит к все более простым структурам. Мы будем придерживаться второго из названных способов.

Рассмотрим самую общую модель ЦОС.

Входами ЦОС являются: обучающиеся; преподаватели; работники, которые осуществляют управление механизмами процессов, которые реализуются в рамках данного элемента.

Выходами ЦОС являются: выпускники, а также разнообразные отчеты (учебные, финансовые и пр.).

Механизм управления ЦОС могут быть разнообразными, но в целом, реализующих две основные возможности: построение управления по иерархическому принципу или по принципу самоорганизации. В первом случае, фактически, реализуется классическая схема управления Н.Винера с обратной связью. Во втором случае субъект управления должен создать такие условия, при которых возникает потребность к осуществлению процессов в непосредственном окружении, минуя сложившуюся иерархию. В моделях ЦОС имеются возможности для реализации, как первой, так и второй из названных механизмов управления. Это: распределенные база данных, облачные сервисы, программного - технологический инструментарий конкретной ЦОС, методическое и материально-технического обеспечения ЦОС.

Осуществляя декомпозицию общей структуры ЦОС можно выделить следующие основные компоненты:

- учебный компонент;
- воспитательный компонент;
- организационно-управленческий компонент;

Для каждого из этих компонентов, в свою очередь, может быть осуществлена операция декомпозиции, в результате которой получатся новые элементы, для которых также может быть осуществлена процедура декомпозиции и т.д. В итоге получается целостная модель описания информационных процессов, реализуемых в рамках ЦОС. Количество уровней декомпозиции определяется поставленной задачей.

Скажем несколько слов о характере механизмов реализации информационных процессов в рамках процессной модели ЦОС.

В условиях четвертой промышленной революции одним из важнейших способов реализации информационных процессов в рамках ЦОС является использование элементов искусственного интеллекта [7].

Принцип интеллектуализации является важным принципом построения перспективной цифровой образовательной среды образовательного учреждения, в особенности нарастания потока данные и появления феномена «Больших данных» (Dig Data).

Интеллектуальные системы обучения возникли в середине 80-х годов, хотя их принципы были сформулированы Дж. Карбонелом еще в 1970 г. С его точки зрения отличие интеллектуальной обучающей системы от автоматизированной заключается в том, что интеллектуальная система обучения, сама обладает способностью к обучению, самонастраиванию, в зависимости от возникающих задач. В частности, в рамках ЦОС, появляется возможность построения индивидуальных образовательных траекторий на основе анализа большого массива данных об обучаемых.

В современных интеллектуальных системах обеспечивается диалог с пользователем приближенный к реальному. Системообразующим элементом интеллектуальной обучающей является база знаний изучаемой предметной области. Причем речь идет именно о базе знаний, а не о базе данных. База

знаний содержит самый широкий спектр знаний: объективные предметные знания и субъективных представления о данной предметной области, который имеют данные специалисты.

В настоящее время рядом авторов (S. Olsen и др.) сформулированы некоторые общие принципы построения интеллектуальных обучающих систем:

- принцип диагностики на основе большого массива данных;
- принцип сопоставления текущей модели обучаемого с идеальной моделью;
- создание каркаса учебного плана на основе результатов прагматической диагностики;
- принцип «порождающего интерфейса»: подбор и корректировка заданий в зависимости от конкретных потребностей обучаемого, его знаний и компетенций на текущий момент.

Исследователи выделяют четыре типа класса интеллектуальных обучающих систем:

- консультационные обучающие системы, состоящие из справочной среды и диалоговой системы объяснения;
- диагностическая система предназначена для диагностики ошибок в процессе решения задач или выполнении курсового или дипломного проекта. Основой здесь является экспертная система, содержащая все возможные варианты решения задач, а также ошибок, возникающих при их решении;
- управляющие системы, осуществляющие, в частности, процесс управления познавательной деятельностью обучающегося [16; 17].

За последние годы сформировалось направление интеллектуализации обучающих систем, путем построения модели обучаемого. Эта модель включает в себя числовые характеристики обучаемого, связанные с его возможностью освоения данной предметной области. Наиболее гибким инструментом здесь являются так называемые «оверлейные модели» - иерархические структуры, позволяющие изобразить знания и компетенции конкретного обучаемого как оптимальное перекрытие (overly) предметной области.

Еще одним способом работы с большими данными в рамках ЦОС, который, кроме того, обладает значительными дидактическими и профессиональными возможностями является визуализация. Ценность визуальных образов заключается в том, что они позволяют «свертывать» значительные объемы разнообразных, данных. Умение создавать и «читать» подобные образы играет ключевую роль при реализации проектной деятельности в рамках ЦОС. В особенности это значимо в ситуации, когда реализация проекта осуществляется удаленно. В этом случае необходимо передать по каналам связи значительный объем данных, относящихся к решению задачи. Одновременно, необходимо извлечь информацию, заключенную в том или ином визуальном образе. Способ создания этих образов существенно зависит от сферы профессиональной деятельности человека, его менталитета и восприятия окружающего мира в целом. Как известно, в современной картине мира огромное значение играет языковой аспект, при

этом «языками» выступают самые разнообразные системы, в том числе, природные и социальные (Л. Вайсгербер, В. П. Руднев и др.). Важно отметить, что визуализация относится к когнитивной составляющей профессиональной деятельности, которая в современном мире приобретает решающее значение [8; 12].

Заключение

Цифровая образовательная среда позволяет обучающимся получить необходимую сумму знаний, умений и компетенций, а также освоить новые технологии и инструменты, необходимые в цифровом социуме. Общая концепция цифровой образовательной среды, представленная в документах, носит рамочный характер и требует конкретизации, применительно к данной ситуации. В этом случае целесообразно иметь универсальную модель ЦОС, на основе которой можно строить модели, которые могут быть практически реализованы в конкретной ситуации. В такой модели целесообразно отразить как структурный, так и процессный компоненты среды. При этом процессный компонент является определяющим, поскольку позволяет выявить в ЦОС не только вертикальные, но и горизонтальные связи.

Важным компонентом современной ЦОС является цифровые сервисы, включающие в себя элементы искусственного интеллекта. Кроме этого, в рамках ЦОС необходимо иметь компьютерные инструменты визуализации, поскольку создание и использование визуальных образов является, в настоящее время, одним из компонентов когнитивного инструментария.

Список литературы

Нормативные документы

1. Паспорт Приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»: утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25.10.2016, протокол № 9. URL: <http://government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 25.01.2019).
2. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика РФ» (утв. 24.12.2018). URL: <https://base.garant.ru/72190282/> (дата обращения: 25.01.2019).
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. N 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (дата обращения: 11.01.2020).

Литература

4. Бешенков С. А., Шутикова М. И., Миндзаева Э. В. Информационно-когнитивные технологии в обществе цифровой экономики // Ученые записки ИУО РАО. 2017. № 4 (64). С. 29–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36424846> (дата обращения: 02.11.2019).
5. Гриншкун В. В., Краснова Г. А. Развитие образования в эпоху четвертой промышленной революции // Информатика и образование. 2017. №1(280). С. 42–45.
6. Гриншкун В. В. Как образование должно реагировать на новые технологические и информационные революции // Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции «Инфо-Стратегия 2017. Общество. Государство. Образование». Самара, 2017. С. 304–308.
7. Колин К. К. Глобальные проблемы информатизации: виртуализация общества // Библиотекосведение. 2002. № 3. С. 48–57.

8. *Кондаков А. М.* Школа эпохи четвертой промышленной революции. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2017/02/06/1167355033/ПрезентацияАМКондакова_\(семинарВШЭ\).pdf](https://ioe.hse.ru/data/2017/02/06/1167355033/ПрезентацияАМКондакова_(семинарВШЭ).pdf) (дата обращения: 14.05.2019).
9. *Комиссаров А.* Технологический ренессанс: Четвертая промышленная революция // *Ведомости*. 14.10.2015. № 3938.
10. *Кузьминов Я. И.* Как сделать школьников успешными // *Ведомости*. 21.11.2017. URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2017/11/21/742459-shkolnikov-uspeshnimi> (дата обращения: 05.03.2018).].
11. *Роберт И. В.* Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии в образовании // *Педагогическая информатика*. 2019. № 1. С. 108–121.
12. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция. М.: ООО «Издательство «Эксмо», 2016. 208 с.
13. *Уваров А. Ю., Каракозов С. Д., Рыжова Н. И.* На пути к модели цифровой школы // *Информатика и образование*. 2018. № 7 (296). С. 4–15.
14. *Karakozov S., Ryzhova N.* Information and education system in the context of digitalization of education// *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*. 2019. № 9. P. 1635–1647. DOI: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57208902502>.
15. *Elliott S. W.* Computers and the Future of Skill Demand. P.: OECD Publishing, 2017.
16. *J'son & Partners Consulting:* Рынок онлайн-образования в России и в мире: 2016. URL: http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovanuya-v-rossii-i-mire-20161206051155 (дата обращения: 22.05.2019).
17. *Osburg T.* Industry 4.0 Needs Education 4.0. 2016. URL: <http://www.linkedin.com/pulse/industry-40-needs-education-thomas-osburg+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=en> (дата обращения: 05.03.2018)].
18. *Shutikova M. I., Beshenkov S. A., Mindzaeva E. V.* Information and cognitive technologies in the context of the 4th technological revolution: education aspects // *Journal of Siberian Federal University - Humanities and Social Sciences*. 2019. № 9. P. 1694–1713. DOI: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57201195846>.

УДК 37.02

**АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
УНИВЕРСИТЕТА**

Елизавета Сергеевна Трушкина,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
методист,
EDU 3.0 Образовательное бюро,
г. Москва, Россия
E-mail: lizzaveta812@gmail.com

Аннотация. В связи с широким спектром предложений в области профессионального образования у администраций университетов и преподавателей появляется необходимость в создании комфортной образовательной среды в образовательной организации для повышения конкурентоспособности. При этом не всегда получается грамотно выбрать инструмент для оценки среды. В статье представлена авторская методика оценки образовательной среды университета, основанная на анализе, конкретизации и синтезе существующих инструментов оценки с учетом современных реалий.

Результаты данного исследования могут быть полезны представителям администраций, методистам и преподавателям образовательных организаций высшего образования, которые стремятся к повышению качества образования на основе развития образовательной среды.

Ключевые слова: высшее образование, оценка образовательной среды, университет

Введение

Оценка образовательной среды университета является важным элементом в повышении качества образования. Она позволяет выявлять сильные и слабые стороны образовательного процесса, на основе которых могут быть разработаны меры по его улучшению.

Помимо этого, оценка образовательной среды также помогает определить, насколько эффективным является использование имеющихся ресурсов и материально-технической базы, а также определить уровень развития различных аспектов деятельности университета, таких как учебная, научно-исследовательская, социальная и культурная.

Особенно важно то, что оценка образовательной среды позволяет определять запросы и потребности студентов, преподавателей и других участников образовательного процесса. Такие данные помогают наиболее точно настроить работу университета на реализацию поставленных целей.

Анализ литературы

Для анализа качества образовательной среды университета более чем в 40 странах мира используется анкета DREEM (*Dundy Ready Education Environment Measure*) [4], по результатам которой проводится корректировка слабых ее сторон. Данное тестирование изначально создавалось для оценки образовательной среды медицинских университетов, и как следствие содержит специализированные узкопрофильные вопросы, к примеру, оценка уровня общения с пациентами. Анкета DREEM включает в себя 50 вопросов-утверждений, оценивающих восприятие студентом: процесса обучения, личные и профессиональные качества преподавателей, собственную успеваемость, а также социальное самовосприятие. Можно заметить, что данное тестирование оценивает не все компоненты образовательной среды.

Схожей с методикой DREEM является шкала оценивания Learn, отражающая мотивацию студентов к обучению и восприятие учебной среды [3]. В основе проверки лежат 6 факторов: процесс обучения, согласованность, энтузиазм и поддержка обучающихся, заинтересованность и актуальность, конструктивная обратную связь, поддержка со стороны других студентов.

Наиболее подробной и охватывающей наибольшее количество аспектов образовательной среды является анкета (CUCEI) [2], где оценка проводится по семи шкалам, среди которых: персонализация, как возможность индивидуального взаимодействия с преподавателем, и забота о его благополучии; причастность – представленная в исследовании, как уровень вовлеченности студента в образовательный процесс. Сплоченность студентов характеризует уровень взаимоотношений в группе, стремление помочь друг другу, дружелюбность. Степень удовлетворенности учебным процессом определяется понятностью и структурированностью аудиторных занятий. Инновации, в рамках этой школы, оцениваются как неординарность педагогических подходов и стремление преподавателем донести информацию по-новому. Индивидуализация – возможность видоизменять образовательный процесс в зависимости от способностей, заинтересованности и скорости работы студента.

В Российском высшем образовании также предпринимались попытки разработки инструментария для оценки качества образовательной среды. Согласно идеи В. И. Панова [9] оценка среды университета осуществляется последовательным ответом на серию из 6 вопросов, акцентирующих внимание на: место университета в контексте страны, психологические особенности студентов, методы и стратегии обучения, непосредственное содержание образования, требования к педагогам.

А. В. Капцовым и Е. И. Колесниковой [8] в 2015 году была разработана методика оценки образовательной среды ВУЗа в условиях ее цифровизации, с позиции экопсихологического подхода. Анкета содержит 58 пунктов, оценивающих взаимодействие студентов с базовой и цифровой частью пространственно-предметного, коммуникативного и технологического компонентов образовательной среды.

Результаты исследования

Так как целью данного исследования является создание унифицированной анкеты всесторонней оценки отношения студента к образовательной среде, необходимо учесть тот факт, что продолжительность произвольного внимания взрослого человека составляет приблизительно 15-20 минут, после чего наступает утомление [5]. На выполнение простого тестового задания студент в среднем тратит не более 0,5 минут. Таким образом, в анкете должно содержаться не более 40 вопросов, при этом они должны охватывать все компоненты образовательной среды.

Мы предлагаем следующие разделы и их содержание.

Раздел 1. Материально-пространственный аспект.

Материально-техническая база университета является одним из ключевых компонентов при оценке образовательной среды, так как от ее состояния и возможностей зависит образовательный процесс, а также физическое и моральное состояние студентов.

1.1. Возможности использования материально-технического фонда университета.

1.2. Техническое состояние учебных помещений.

1.3. Наличие инструментария и материально-технической базы для проведения занятий.

1.4. - 1.6. Комфортность образовательных пространств для обучающихся (места вне аудиторного фонда).

1.7. Техническая безопасность среды, включая противопожарную и антитеррористическую.

1.8. Техническое состояние инструментов обучения.

1.1.	Я могу пользоваться лабораторным оборудованием для обучения и в исследовательских целях
1.2.	В университете отсутствуют аварийные помещения
1.3.	Все необходимые для занятий печатные материалы есть в библиотеке
1.4.	В университете в достаточном количестве есть зоны для отдыха между занятиями и приема пищи
1.5.	В университет нет комфортного пространства для самостоятельной или групповой подготовки к занятиям, выполнения домашнего задания
1.6.	В университете есть места для проведения свободного времени: спортивные и танцевальные залы, кино клуб и т.д.
1.7.	В университете я чувствую себя безопасно
1.8.	Бывали случаи, что мы не могли провести лабораторную работу в университете, так как учебный стенд не работает

Раздел 2. Социальный аспект

«В узком смысле под социальным компонентом понимается пространство условий и возможностей которое создается в межличностном взаимодействии между субъектами учебно-воспитательного процесса» [7]. Социальный

компонент образовательной среды характеризует общность межличностных отношений в рамках образовательного процесса.

2.1. Межличностные взаимоотношения в учебной группе. Степень, в которой студенты, знают друг друга, взаимодействуют и помогают друг другу.

2.2. Коммуникация преподаватель-студент

2.3. Взаимоотношения с преподавателями

2.4. Университет предоставляет возможности для коммуникации с профессиональной средой

2.5. Университет создает социальное пространство

2.6. Преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса;

2.7. Степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом;

2.8. Продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса

2.1.	Я знаю всех студентов, с которыми учусь и могу смело обратиться к ним за помощью.
2.2.	Преподаватели хорошо наладили обратную связь со студентами (они охотно отвечают на вопросы студентов по предмету) *
2.3.	Преподаватель относится ко всем студентам равноценно
2.4.	В университете часто проходят мастер-классы от работодателей, ярмарки вакансий.
2.5.	В университете активная социальная жизнь: много мероприятий различной направленности
2.6.	Я не встречал случаев агрессии в свой адрес со стороны преподавателей и администрации университета
2.7.	При возникновении конфликтной ситуации между учебной группой и преподавателем, администрация выслушивает обе стороны
2.8.	Я часто не понимаю куда могу обратиться за помощью, при возникновении сложной ситуации в учебе

Раздел 3. Содержательно-методический компонент

Содержательно-методический компонент в образовательной среде является ключевым и включает в себя единство образовательных программ, форм и методов преподавания. В анкетирование включены следующие аспекты данного компонента:

3.1. Актуальность преподаваемого учебного материала

3.2. Информационно технологическая составляющая

3.3. Преемственность образовательных программ.

3.4. Содержание образовательной программы (соответствие содержания образовательным стандартам)

3.5. Мотивация к обучению

3.6. Наличие индивидуальной образовательной траектории

3.7. Компетентность преподавателя

3.8. Разнообразие средств обучения: множество средств обучения, по форме подачи материала носителю и каналам восприятия

3.1.	Мы изучаем устаревший материал, программы не актуализируются
3.2.	В университете есть информационно-образовательная платформа, которая помогает мне в обучении
3.3.	Программа прошлого учебного года была достаточно хорошей подготовкой к программе этого года
3.4.	Многое из того, что образовательная программа определяет как обязательное, имеет прямое отношение к моей карьере в области
3.5.	Обстановка на занятиях мотивирует и подогревает мой интерес к учебе
3.6.	У меня есть возможность выстраивать собственную образовательную траектория, я могу выбирать учебные дисциплины и элективные курсы, варьировать степень погружения в предмет
3.7.	Большинство преподавателей компетентны в преподаваемой ими дисциплине
3.8.	Все занятия проходят однообразно

Раздел 4. Психофизический аспект

Психофизический компонент характеризует физическое и психологическое состояние обучающегося в заданной образовательной среде. В качестве аспектов компонента можно считать:

4.1. Учет психофизиологических особенностей обучающихся при составлении расписания занятий

4.2. Защита от психологического насилия [6]

4.3. Развитость системы психологической помощи внутри учебного заведения

4.4. Психоэмоциональное состояние обучающихся

4.5. Среда учитывает индивидуальные психофизические особенности обучающегося

4.6. Санитарно-гигиеническое состояние

4.7. Психологическая комфортность среды

4.8. Непризнание референтной значимости

4.1.	Я считаю расписание занятий удобным, в конце учебного не чувствую себя усталым, есть время для отдыха;
4.2.	Я сталкивался со случаями унижения и оскорбления со стороны преподавателей и административных сотрудников университета
4.3.	Для студентов, страдающих от стресса, существует хорошая система поддержки
4.4.	Часто я чувствую, что у меня нет сил ни на что
4.5.	При занятиях спортом в университете не учитываются индивидуальные физические возможности обучающегося
4.6.	В зимние время года температура в учебных помещениях может быть весьма низкой

4.7.	Во время обучения в университете я постоянно нахожусь в состоянии стресса.
4.8.	Мои учебные и профессиональные достижения игнорируются

Раздел 5. Профессиональное самоопределение

Характерными особенностями профессионального образования в сравнении с общим являются прежде всего большая социальная зрелость личности, понимание собственной идентичности и профессиональная осознанность. Профессиональное самоопределение лежит в основе профессионального образования, а как следствие должно быть учтено и в образовательной среде, рассмотрим аспекты профессионального самоопределения.

5.1. Выстраивание профессиональной траектории.

5.2. Стремление к профессиональному саморазвитию.

5.3. Сформированность интересов, склонностей, способностей, психических процессов и соответствие личностных качеств избираемой профессии.

5.4. Убежденность в правильном выборе профессии; наличие адекватной самооценки.

5.5. Интерес к научно-исследовательской деятельности в рамках учебного направления.

5.6. Стремление к получению практического опыта по направлению обучения.

5.7. - 5.8. Понимание профессионального поля и нахождение себя в нем.

5.1.	Я спланировал последовательности этапов своего обучения, знаю где хочу работать и чем заниматься
5.2.	Я посещаю дополнительные занятия, с целью добора недостающих мне компетенций
5.3.	Сферу моих интересов входят в том числе и профессиональные
5.4.	Я не жалею о выбранной специальности
5.5.	Мне интересно поучаствовать в научных исследованиях по моему направлению обучения
5.6.	Мне хотелось бы пройти практику на предприятии не связанным с моим направлением обучения
5.7.	Я не совсем понимаю, чем буду заниматься и для чего мне изучать некоторые предметы
5.8.	Мои ожидания от профессиональной области кажутся мне завышенными

Рекомендации по проведению тестирования и оценке результатов:

Тестирование обучающихся рекомендуется проводить 2 раза, в качестве респондентов рассматривается участие студентов первого курса бакалавриата / магистратуры:

– в начале учебного года (2–3 неделя обучения) с целью определения требований студентов к образовательной среде, сформировавшиеся в школе или колледже;

– в конце учебного года (за 2–3 недели до летней сессии) с целью определения отношения студентов к окружающей образовательной среде университета.

Для удобства обработки результатов рекомендуется проводить анкетирование посредством online-платформ для опросов (google-forms, onlinetestpad), наилучшим временем проведения является 2–3 пара, в это время студенты являются наиболее сосредоточенными. Помимо приведенного выше содержания анкеты рекомендуется добавить вопросы о поле респондента, уровне его предыдущего образования и образовательной программе, по которой студент обучается. Данная информация, в дальнейшем, даст возможность определения наиболее важных характеристик среды в зависимости от гендера и образовательного опыта.

Последовательность подведения результатов и их интерпретация:

1) Произведите подсчет баллов по каждому из аспектов образовательной среды (максимальное количество баллов 8, минимальное 0). Данная процедура повторяется 2 раза, для каждого опрашиваемого (тестирование в начале и в конце учебного года).

2) Определите изменение баллов для каждого критерия

3) Просуммируйте баллы за каждый критерий, определите общий балл анкеты (максимальное количество баллов 40, минимальное 0).

4) Определите суммарное изменение баллов

Для определения общего итога по образовательной организации рекомендуем определить медианное значение по каждому критерию.

5) Наиболее наглядно результаты тестирования отображаются при помощи радарной (лепестковой) диаграммы, так как на ней наилучшим образом видно, какой компонент среды нуждается в коррекции.



Рисунок 1. Пример построения лепестковой диаграммы

Заключение

Выводы: для всесторонней оценки образовательной среды необходимо оценивать все ее компоненты и их аспекты. Содержащиеся в анкете вопросы прежде всего обращаются к личности студента, его образовательному опыту, и преследуют цель определить комфортность пребывания студента в среде. Небольшой объем анкеты и простота обработки результатов помогут преподавателям и администрации университета проводить экспресс-диагностику образовательной среды. В ходе дальнейшей апробации планируется определить эмпирическую валидность и достоверность предложенной методики.

В целом, оценка образовательной среды университета является необходимым компонентом концепции управления качеством образования и дает возможность повышать уровень эффективности и конкурентоспособности университета в современном мире.

Список литературы

1. *Dorman J. P.* Validation and Use of an Instrument to Assess University-level Psychosocial Environment in Australian Universities // *Journal of Further and Higher Education*. 2000. Vol. 24. № 1. P. 25-38. DOI: 10.1080/030987700112291.
2. *Fraser B. J., Treagust D. F., Dennis N. C.* Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges // *Studies in Higher Education*. 1986. Vol. 11. No 1. P. 43-54. DOI: 10.1080/03075078612331378451.
3. *Herrmann K. J., Bager-Elsborg A., Parpala A.* Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation of the learn questionnaire // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 61. № 5. P. 526–539. DOI: 10.1080/00313831.2016.1172497
4. *Miles S, Swift L, Leinster S. J.* The Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM): a review of its adoption and use // *Medical Teacher*. 2012. № 9 (34). P. 620–634. DOI: 10.3109/0142159X.2012.668625.
5. *Бруннер Е. Ю.* К вопросу о психологии произвольного внимания // *Гуманитарные науки*. 2016. № 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologii-proizvolnogo-vnimaniya> (дата обращения: 27.05.2023).
6. *Зверева М. А.* Критерии безопасности образовательной среды // *Инновационная наука*. 2017. № 4–2.
7. *Казакова К. С.* Образовательная среда: основные исследовательские подходы // *Труды Кольского научного центра РАН*. 2011. № 6.
8. *Капцов А. В., Колесникова Е. И.* Методика оценки образовательной среды учреждения с позиции экопсихологического подхода // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*. 2015. № 2 (18).
9. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с. (Серия «Практическая психология»).

УДК 378.1

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ВНУТРИКОМАНДНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

Ольга Евгеньевна Турлакова,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия
E-mail: olenka1592@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены понятия «технологии обучения», «образовательные технологии» и «педагогические технологии», а также их применение в обучении внутрикомандному взаимодействию в образовательных организациях высшего образования. Автором представлены образовательные технологии обучения студентов внутрикомандному взаимодействию, такие как кейс-стади, квесты, деловые игры, различные упражнения на знакомство, доверие, поддержку, «веревочный курс», этапы тимбилдинга, игры, мастер-классы, лекции, дискуссии, развлекающие мероприятия, рефлексия, проектное обучение, «мозговой штурм», пресс-конференция, которые погружают студентов в деятельность, где важными являются внутрикомандные взаимодействия, развитие эмоционального интеллекта и развитие личных качеств, которые необходимы для работы в команде. Цель данной статьи: рассмотреть технологии обучения студентов внутрикомандному взаимодействию и разработать педагогическую модель обучения. Методология: отечественные дидактические концепции, концепции командообразования, личностно-ориентированный и деятельностный подходы, теории педагогического моделирования и проектирования, метод проектного обучения. Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта, метод моделирования, практическое моделирование, беседы и интервью.

Ключевые слова: внутрикомандное взаимодействие, команда, команда студентов, образовательные технологии, технологии обучения, педагогические технологии, технологии обучения студентов, проектная деятельность

Педагогическое сообщество активно ведет научные дискуссии относительно педагогических технологий, образовательных технологий, технологий обучения и их применение в образовательном процессе.

Рассмотрим понятия «технологии обучения», «образовательные технологии» и «педагогические технологии» и как их можно применять в обучении внутрикомандному взаимодействию в образовательных организациях высшего образования.

В. А. Сластенин и другие авторы считают, что «первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией. Термин «педагогическая

технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время *педагогическую технологию* понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [12].

«*Технологии обучения*» является термином, по которому давно идут споры в педагогической среде [3]. Немало исследователей возражают против него, связывая это с тем, что «понятие «технология» пришло в педагогику из производственной сферы, где оно применяется для обозначения комплекса мер, операций, приемов, направленных на изготовление изделия с заранее определенными качествами. То есть технология – это некоторый алгоритм действий, предполагающий гарантированное (при условии соблюдения технологической схемы) достижение заранее определенного результата» [13, стр. 44].

«*Технология обучения* – это составная процессуальная часть дидактической системы (М.А. Чошанов)» [9], которая может «эффективно с гарантированным качеством решать педагогические задачи» [6, стр. 314]. По мнению В. В. Серикова, *технология обучения* — это «законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно-обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения» [11].

Г. К. Селевко пишет: «*Педагогическая (образовательная) технология* — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [8, с. 4].

«*Педагогическая технология* - совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [9]

«*Образовательная технология* иногда понимается узко – как технология учебного процесса» [9] В.В. Гузеев трактует образовательную технологию как систему, которая включает «представление об исходных данных и планируемых результатах обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий» [9].

Говоря о педагогической технологии, можно выделить четыре позиции авторов, исследователей, педагогов, ученых (рис. 1).

Большой интерес, споры, дискуссии вызвали данные термины, но наше внимание привлекает определенная образовательная технология – это технология проектного обучения, которая позволяет обучить студентов внутрикомандному взаимодействию.



Рисунок 1. Позиции научного понимания и употребления термина «педагогическая технология» [9]

Г. К. Селевко определил, что «технология проектного обучения (метод проектов, проектное обучение) представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании обучающимся под контролем учителя новых продуктов (товары или услуги), обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость» [9].

Именно проектное обучение (проектная деятельность) как технология имеет больший обучающий эффект для обучения студентов внутрикомандному взаимодействию. Студенты используют такие методологические подходы как эмпирический, исследовательский и деятельностный. Во-первых, студентам необходимо быть в команде для работы над проектом, научиться работать в команде, научиться взаимодействовать, во-вторых, студентам необходимо

самостоятельно определить цель и задачи проекта, а также самостоятельно работать над проектом, используя свои знания из различных областей. В-третьих, проектное обучение активно развивает *действенно-практическую сферу личности* («совокупность общественно необходимых знаний, умений, способностей, черт характера и других качеств, обеспечивающих успешность практической (трудовой, общественной, художественно-прикладной) деятельности человека» [9], а также развивает и другие умения и навыки, а в процессе работы в проектной деятельности студенты получают новые знания, развивается способность применять свои знания на практике, формируется проектное, аналитическое, критическое и творческое мышление.

Проектная деятельность строится на принципах гуманизма. Каждый студент индивидуален, имеет свои особенности, возможности, потребности. Для проектной деятельности – это является плюсом, потому что из разных людей, со своим багажом знаний, умений, навыков и компетентностей складывается команда, как пазл. Преподавателю или наставнику необходимо узнать о талантах и способностях студентов и развить их. Во время работы над проектом студенты открыты для новых знаний, они быстро получают знания и быстро ими пользуются, применяют их на практике. Кроме того, проектная деятельность является более свободной, студенты сами определяют, чем они будут заниматься, исследуют проблему, ставят сроки, цели, определяют каким будет проект, двигаются в своем темпе. Проектная деятельность способствует самореализации.

Еще одним плюсом проектной деятельности является роль педагога, в проектной деятельности он выступает партнером, консультантом, наставником, что сближает студента и преподавателя. Педагог полностью доверяет студентам, уважает их выбор, начинает ценить личные качества обучающихся, проявляет интерес именно к личности студента, к способностям, умениям, навыкам и компетенциям.

Проектная деятельность обладает еще одним несомненным достоинством: оценивают не лично каждого обучающегося, а совместную работу и проект (результат этой работы).

Все это говорит о том, что все принципы гуманистической педагогики отражаются в проектном обучении: принципы понимания, признания и принятия.

Работа со студентами в проектной деятельности является простой, если заранее установить правила работы, познакомить обучающихся с принципами работы в команде, а также с помощью образовательных технологий, педагогического процесса и инструментов научить работать в команде.

Согласно модели Такмена (1965) и Дженсена (1977), команда проходит через этапы «формирование, шторм (бурление), нормирование или нормализация и функционирование или исполнение, расставание» [15, с. 290].

Этап «формирование». С чего начинается работа в команде? Студенты должны познакомиться, но не просто узнать фамилию и имя, а узнать об увлечениях, хобби, образе жизни, об умениях, навыках, знаниях. На этапе

формирования происходит «осваивание», «притирание», «слаживание», знакомство, мотивация на работу в проектной деятельности.

Первое, что нужно сделать – познакомить ребят. Обычно используют упражнения на знакомство. К примеру, студенты встают в круг, первый человек называет свое имя, второй называет имя предыдущего и свое и так по кругу. Последний игрок называет имена всех в кругу и свое. Такое упражнение является универсальным. Так же можно узнать об увлечениях, достижениях, мечтах и целях, об умениях и навыков. Еще одним интересным упражнением является «Сказочный герой». Студенты придумывают себе героя из сказки, который подходит им больше всего, который, по их мнению, похож на них самих. Потом по очереди рассказывают своей команде о нем, наделяя свою речь прилагательными (смелый, умный, хитрый). Это упражнение помогает раскрыть творческие способности и так же познакомить их с человеком и с его качествами. Упражнение «презентация»: нужно представить команде одного из членов команды. Можно дать им выбор партнера для презентации или наставнику нужно самому разбить на пары. Главное дать им список вопросов для партнера. К примеру: цель в жизни, почему ты выбрал именно этот университет, твое самое лучшее качество, что ты умеешь делать лучше всего, достижение в жизни и другие вопросы. В непринужденной, веселой обстановке студенты по очереди представляют своего партнера, другие члены команды должны поддерживать друг друга. Альтернативное упражнение: «визитка». Студент сам представляет себя по определенной схеме. К примеру: на плакате рисует свое имя, контакты (телефон, электронную почту), свои достоинства, слоган, который соответствует образу жизни и другую информацию, которую посчитает нужным. Наставнику необходимо следить за обстановкой. Она должна быть доброжелательной. Не нужно навязывать упражнение и заставлять их почувствовать, а нужно заинтересовать в упражнениях.

После такого знакомства можно распределить роли в команде и выбрать лидера. Упражнением может служить «Мы-команда», студентам дается задание: представить свою команду. Они придумывают название, логотип, перечисляют свою команду, определяя роли, перечисляют свои навыки, умения, компетенции, обозначают чему они хотят научиться и чего достичь, разрабатывают свои правила (где они будут работать вместе, в какое время, как они будут работать (модель поведения в команде)), представляют лидера и объясняют, почему они определили его лидером, определяют общие рабочие ценности (пунктуальность, дисциплинированность, креативность, коммуникабельность, отзывчивость, надежность, активность, дружелюбность и т.п.). На наш взгляд, необходимо сразу ограничить выбор ценностей только тремя наиболее важными, при этом команде необходимо дать пояснение, почему были выбраны именно эти ценности.

Следующей ступенью на этапе формирования является тимбилдинг, мероприятия по командообразованию («веревочный курс», игры, мастер-классы, развлекающие мероприятия, квесты, кейс-стади), рефлексия.

«Веревочный курс» – это спектр разнообразных командных упражнений и заданий, каждое из которых может быть успешно выполнено только командой.

Каждое из заданий требует определенного вида командного взаимодействия – интеллектуального, физического, психологического или разнообразного их сочетания» [4]. «Веревочный курс» является новой образовательной технологией обучения внутрикомандному взаимодействию.

Такие мероприятия лучше проводить не в университете, а на природе, на базах отдыха.

Выездное мероприятие — это приключение, студенты могут окунуться с головой в обучение, отдохнуть, не отвлекаться на университетскую рутину и быт. В это время можно переключиться на другой контекст.

Мы используем для этого подмосковную базу Московского Политеха ОКСТЦ «Полет». На базе проводятся образовательные, спортивные, творческие, развлекательные мероприятия, обычно в течение 2-4 дней.

Обязательным мероприятием является «веревочный курс», который включает в себя упражнения спортивные, творческие, интеллектуальные, направленные на развитие умений и навыков работы в команде, которые помогут научить работать в команде, доверять команде, поддерживать друг друга и действовать сообща.

Правила «веревочного курса»: честно выполнять упражнения, соблюдать технику безопасности, внимательно слушать тренера.

Упражнения из веревочного курса:

1) спортивные (требуют длительной подготовки и опытных тренеров), проводятся на улице, в лесу, так как обычно они имеют туристическую направленность и выполняются с использованием туристического оборудования;

2) интеллектуальные (задания, которые требуют внимания, сосредоточенности, знаний из разных областей), проводятся как в помещении, так и на улице;

3) развлекательные, творческие (игры), в основном проводятся в помещении, необходимо оборудование (аудио и видеосистемы);

4) на развитие умений и навыков работы в команде (на доверие, на сплоченность, на развитие эмоционального интеллекта [2] и на развитие внутренних взаимодействий, развитие личных качеств, необходимых для работы в команде) [14].

Считаем необходимым заметить, что эмоциональный интеллект играет важную роль в работе с командой. Так, С. В. Иванова, делая обзор «научных, научно-популярных, методических публикаций, отражающих тему эмоционального интеллекта», отмечает, что необходимо изменить подходы «к развитию обучающихся, к методам их обучения и оценке достижений, к отношениям участников образовательного процесса» [2] и научить управлять эмоциональным интеллектом.

«Веревочный курс» строится из локаций. Команда студентов на каждой локации слушает задание, выполняет его и потом вместе с тренером проводит рефлексию. Она проводится с целью выявления ошибок, с которыми сталкивается команда, а также для решения конфликтных ситуаций.

Организаторам следует очень внимательно подбирать упражнения для «веревочного курса», составить сетку для выполнения упражнений. Обычно «веревочный курс» длится от 2 до 4 часов, без перерыва. Лучше, если «веревочный курс» будет в форме состязаний на качество и время выполнения заданий. Организаторы могут выставлять баллы за упражнения.

На выездном мероприятии можно и пройти этап «штурма (бурления)». Для команд в начале выездного мероприятия дается задание разработать социально-ориентированный проект. Как правило, команды выбирают организацию мероприятия, но иногда бывают проекты, направленные на улучшение жилищных условий проживания студентов, на реформирование концепции преподавания, на развитие университета, студенческого самоуправления и других мер поддержки студентов.

Для поддержания интереса работы в проектной деятельности проводятся обучающие квесты и кейсы, а также иногда используют деловые игры.

«Кейс – это основной элемент педагогической технологии кейс-стади, обеспечивающей условия для решения реальных проблемных ситуаций» [1].

«Квест может объединять в себе элементы тренинга и творческого представления, дискуссии и сюжетно-ролевой игры, психодрамы и веревочного курса, а, следовательно, он может выполнять ряд развивающих задач, возложенных на вышеперечисленные методы активного обучения и воспитания» [5].

Кейсы и квесты являются образовательными технологиями, которые решают важные задачи для команды. Они являются тренировочными симуляторами реализации проекта. Они обучают работать в команде и учат работать в проектной деятельности.

Среди активных методов обучения можно выделить деловые игры, которые представляют собой систему условий профессиональной деятельности, грубо говоря, имитируют процесс работы. В деловой игре у каждого студента своя роль, свои задачи и цель, требующие творческого решения.

За время работы на стадии штурма студенты проводят «мозговой штурм», активно обсуждают свои идеи, разрабатывают концепцию будущего проекта и даже делают первую итерацию описания проекта (документацию и «сырую» презентацию), а уже в течение года завершают работу над социально-ориентированным проектом.

На этом этапе также применяются такие формы учебной деятельности как лекции и мастер-классы. Без теоретических знаний о проектной деятельности, о командообразовании, о внутрикомандном взаимодействии, о лидерских качествах и о решении конфликтов невозможно научиться работать в команде в проектной деятельности.

Лекции для студентов лучше проводить в неформальной обстановке, используя лекции-визуализации, лекции-беседы, лекции-консультации и лекции-дискуссии. В своей работе мы проводим такие лекции и мастер-классы на этапе штурма (бурление), но можно корректировать планы и проводить лекции и мастер-классы на этапе нормирования или нормализации.

Мастер-класс – форма учебной деятельности, в которой основой служит практическая демонстрация «определенной познавательной и проблемной педагогической задачи» [7].

К примеру, мастер-классы и лекции «Решение конфликтов», «Умение работать в команде», «Тайм-менеджмент», «Реализация социально-ориентированного проекта», «Эмоциональный интеллект» подходят для студентов, которые начинают работать в команде в проектной деятельности.

Этап *«нормирование или нормализация»*. Команда студентов уже в университете начинает работать над проектом. На этом этапе у команды уже установлены правила и нормы работы, готов план работы в проектной деятельности, каждый член команды ответственен за свою деятельность. Лидер уже знает каждого члена команды и активно использует их знания, компетенции, умения и навыки для реализации социально-ориентированного проекта. На этапе нормирования проходит вся основная деятельность. На этом этапе главное не забывать про «командный дух». Необходимы развлекательные мероприятия, можно использовать для этого игры («Мафия», «Uno», «Монополия»), мероприятия из плана по воспитательной работе университета или городские и региональные мероприятия, а также можно устроить пикник, сходить вместе в театр, устроить флешмоб и челлендж.

И почти финальным этапом является *«функционирование или исполнение»*. Завершающий этап работы в проектной деятельности. На этом этапе видно, что итоговый результат (проект) напрямую зависит от работы в команде. На этом этапе студенты представляют итоговую презентацию на пресс-конференции, где показывают этапы реализации проекта, представляют итоговый продукт, говоря о своих достижениях, трудностях, о конечном результате. И конечно, проводят с наставником рефлекссию. На рефлексии обсуждают трудности и конфликтные ситуации, а также выражают благодарность друг другу за совместную работу в проектной деятельности.

Этап *«расставание»*. На наш взгляд, этот этап является «точкой» в работе команды. Все задачи реализованы, цель достигнута, активность идет на спад. Студенты могут продолжать общаться в неформальной обстановке.

Результатом исследования стало выявление условий, направленных на формирование умений внутрикомандного взаимодействия, а также обобщение образовательных педагогических технологий обучения студентов. Выявлена модель обучения студентов внутрикомандному взаимодействию.

Таким образом, вышеописанные педагогические (образовательные) технологии обучения в комплексе является педагогической моделью обучения студентов внутрикомандному взаимодействию.

Условия, созданные для студентов, направлены на формирование теоретических знаний о важности внутрикомандного взаимодействия, о лидерстве, о проектной деятельности, о способах решения конфликтных ситуаций, о важности доверия, поддержки, формирования внутренних взаимодействий, эмоционального интеллекта, личных качеств, необходимых для работы в команде [14], а также эти условия дают знания о механизмах приобретения навыков, умений работы в команде. Применение

образовательных технологий обучения студентов внутрикомандному взаимодействию (кейс-стади, квестов, деловых игр, различных упражнений на знакомство, доверие, поддержку, «веревочный курс», этапы тимбилдинга, игры, мастер-классы, лекций, дискуссий, развлекающих мероприятий, рефлексии, проектного обучения, «мозгового штурма», пресс-конференций) погружают студентов в деятельность, где важными являются внутрикомандные взаимодействия, развитие эмоционального интеллекта и развитие личных качеств, которые необходимы для работы в команде. Данные технологии, условия были выявлены с помощью бесед и интервью со студентами, педагогического наблюдения и обобщения практического педагогического опыта [14]. Студенты развивают свой эмоциональный интеллект, развивают личностные качества, необходимые для работы в команде, повышают свою работоспособность, эффективность, компетентность, приобретают важные для командной работы умения и навыки, учатся адаптироваться в быстро меняющемся мире.

Список литературы

1. *Гладкова М. Н.* Технология кейс-обучения в подготовке бакалавров / М. Н. Гладкова, М. М. Кутепов, Ю. Б. Лунева [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 21-25.
2. *Иванова С. В.* Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) // Ценности и смыслы. 2022. № 4 (80). С. 6–53. DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-4-6-53>.
3. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Перспективные обучающие технологии: дидактический аспект // Педагогика 2017. № 1. С. 3-10.
4. *Михайлов Б. А., Ломова И. А., Трунин В. В.* Формирование коммуникативных компетенций у студентов при помощи новых педагогических технологий // Ученые записки университета Лесгафта. 2011. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-kompetentsiy-u-studentov-pri-pomoschi-novyh-pedagogicheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 28.04.2023).
5. *Николашин В. П.* Использование квест-технологий в образовательной деятельности высших и средних образовательных учреждений // Чмир Р.А., Федулова Ю.А., Николашин В.П. // ТППП АПК. 2016. № 1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kvest-tehnologiy-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti-vysshih-i-srednih-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 28.04.2023).
6. *Образцов П. И.* Технология обучения: современная интерпретация в профессиональной педагогике // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obucheniya-sovremennaya-interpretatsiya-v-professionalnoy-pedagogike> (дата обращения: 19.04.2023).
7. *Санникова Т. И.* Технология проведения мастер-класса // Наука и современность. 2014. № 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-provedeniya-master-klassa> (дата обращения: 29.04.2023).
8. *Селевко Г. К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
9. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005.
10. *Сериков В. В.* Метод моделирования в педагогическом исследовании. URL: https://instrao.ru/images/Kafedra/Презентация_к_лекции_В.В._Серикова_-_Метод_моделирования.pdf (дата обращения: 01.04.2023).

11. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: [б. и.], 1994. 150 с.
12. *Сластенин В. А.* и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
13. *Степанов П. В.* Современная теория воспитания: словарь-справочник / Под ред. Н. Л. Селивановой. М.: Изд-во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. 48 с.
14. *Турлакова О. Е.* Умения внутрикомандного взаимодействия студентов в проектной деятельности // Ценности и смыслы. 2022. № 6 (82). С. 152–167. DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-6-152-167>.
15. *Daugherty A., Hines S. S.* Project Management in the Library Workplace. UK: Emerald Publishing Limited, 2018.

УДК 37.02

**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ
ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА**

Александр Анатольевич Федюковский,
кандидат филологических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого»,
г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: fedyukovsky@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования информационной грамотности студентов российских университетов. В современных условиях информационного противоборства крайне необходимо проводить системную подготовку по развитию и совершенствованию информационной грамотности как интегративной, качественной характеристики личности студента российского вуза.

Ключевые слова: информационная грамотность, высшее образование, образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии

В настоящее время наиболее уязвимой, слабо защищенной от информационно-психологического воздействия в условиях информационного противоборства, наиболее подверженной информационному перепрограммированию категорией населения являются обучающиеся. Образовательная среда представляет собой часть жизненной среды человека, психолого-педагогическую реальность, сочетание исторически сложившихся и современных педагогических условий, обеспечивающих развитие информационно грамотной личности.

Информационная грамотность предполагает не только умение работать со всеми доступными гаджетами и приложениями. Информационная грамотность — совершенно другое мышление, причем развивающееся динамично, поскольку меняются условия, цифровые данные, абсолютно другой становится даже образовательная платформа [3].

Информационная грамотность представляет собой способность безопасно и критически использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в работе, как на личном, так и на социальном уровне. Основными особенностями данной современной грамотности являются использование компьютеров с целью поиска, оценки, создания, отображения и обмена информацией через Интернет. Приобретение знаний и навыков в области ИКТ - одна из предпосылок успешной социальной интеграции в современное общество и рынок труда, а информационная грамотность - одна из необходимых компетенций современного человека. Поэтому для достижения качественного образования данные концепции стали частью образовательной системы.

Характерными чертами современного российского образования являются техническая среда (внедрение необходимого оборудования, которое будет соответствовать учебным планам, особенностям конкретных предметных областей, целям предмета и конечного результата); программная среда (использование текстовых и графических редакторов, доступ к специализированным базам данных, аудио и видео информации, образовательных ресурсов, в том числе, доступ к цифровым ресурсам); методическая среда (формирование, закрепление, совершенствование полученного материала, а также автоматизация контроля и проверки знаний) [1].

На современном этапе разработки нормативно-правовых основ цифровизации образования сформирован достаточно большой объем разнообразных цифровых образовательных ресурсов, которые на различных уровнях и степени образования могут существенно оптимизировать учебный процесс интерактивными возможностями, разработкой мониторинговых тестовых заданий, объективных и сокращающих время [2]. Благодаря развитию современных цифровых ресурсов качество образования существенно повышается, возможности образовательных программ благодаря внедрению цифровых видео, звука, графики и интерактивным моделям переводят учебный материал на существенно более высокий уровень передачи знаний. По своей сути, цифровые образовательные ресурсы могут не только дополнять, но и наглядно воссоздавать реальность выполняемых действий, что делает процесс управления учебным процессом не только интересным, дифференцированным, но и более гибким [4].

Все вышесказанное выводит на новый уровень и понимание необходимости развития информационной грамотности студента в образовательном процессе, ведь для того, чтобы использовать в своей деятельности современные цифровые образовательные ресурсы и технологии необходимо обладать определенными знаниями, умениями и навыками в рамках информационной компетентности. Некоторые исследователи, изучая необходимые коммуникативные навыки в интернет-коммуникации отмечают, что они необходимы не только в рамках информационной грамотности, но и для выстраивания успешного процесса взаимодействия [5].

Для современного студента необходимо уяснять, что для личности важным является осведомленность, не только с возможностями использования информационных средств, но и предупреждения о правилах пользования ими. В этом случае личность должна осознать собственную ответственность в пользовании информационно-коммуникативными технологиями и заботиться о безопасности нахождения в сети Интернет, а не занимать позицию пассивного пользователя относительно предложенного технологического достижения. Важно осознать, что ответственность за выбор - становится ли виртуально зависимым или информационно перегруженным - лежит прежде всего на самой личности.

Сеть Интернет сейчас находится в настоящем информационном буме, и, как любое другое событие в жизни планеты, этот бум может иметь и

положительные, и отрицательные последствия. С одной стороны – это рост объема информации, ставшей доступной для обработки и использование пользователями интернета, и ускорение обмена этой информацией на планете, что становится базой для стремительного развития технологий и повышения сознания граждан разных стран. С другой – всемирная информационная сеть является местом, где могут анонимно общаться террористы, пропагандироваться расовая и религиозная вражда, детская порнография и тому подобное. Интернет стал местом, где появляется много недостоверной информации (то есть информации, не соответствует действительности), которая иногда создается с целью дискредитации определенных лиц и правительств, а иногда и стран в целом, что может привести к страшным последствиям в виде гражданских войн и военных конфликтов и, как следствие, – к физической гибели тысяч и тысяч людей. Отмечено, что сеть Интернет стала местом развертывания информационных войн, что приводит к моральным, материальным, финансовым и человеческим потерям, поэтому очень важно знать различные угрозы, которые подстерегают личность в Интернете.

Достоверность информации обеспечивается объективным отражением действительности, превалированием сущности над формой, беспристрастностью автора информационного материала, всесторонностью (полнотой) освещения событий, явлений, которые имеют место в реальной действительности, а также тот факт, что негативное влияние разного рода факторов обуславливает распространение недостоверной информации.

Сеть Интернет особенно важна для тех людей, чья реальная жизнь по тем или иным причинам лишена межличностного общения. В этих случаях люди скорее склонны использовать Интернет и различные формы деятельности в нем, которые приобретают аддиктивный характер как альтернативу своему непосредственному (реальному) окружению. В частности, интернет-общение или интернет-обучение могут иметь определенные характеристики, нейтрализующие симптомы или даже причины трудностей в реальном общении. Склонность к пребыванию в виртуальной среде Интернета, разные формы сетевой деятельности (такие как интернет-общение через социальные сети или интернет-обучение) могут быть здоровыми, патологическими или совмещать в себе оба эти понятия. Увлеченность, преданность делу, желание отдавать ему как можно больше времени становится путем для приобретения новых знаний и навыков, реализации творческого потенциала и самовыражения; даже некоторые болезненные пристрастия могут включать эти положительные характеристики. Но в по-настоящему патологических наклонностях равновесие нарушено – отрицательные факторы перевешивают положительные, в результате теряется способность нормально функционировать в реальном мире.

Особо важную и актуальную роль интернет-технологии играют в сфере образования. Сеть Интернет становится одним из самых эффективных средств получения систематизированных знаний, умений и навыков как с точки зрения удобства, затрат времени и денег, так и с точки зрения объема необходимой информации. Использование новых ИКТ в обучении, относящемуся прежде

всего к глобальной информационной сети Интернет, несет в себе огромный психолого-педагогический потенциал, будучи одним из средств, превращающих обучение в живой, личностный, творческий процесс.

Вместе с тем, имеют место различные манипуляции в сети Интернет, которые оказывают воздействие на сознание пользователей [6]. Современные СМИ, а также различные сайты являются одними из самых действенных агентов влияния, способных манипулировать психикой и сознанием студентов. Современные технологии являются не только агрессивным, но и особенно опасными для молодежи, которая склонна перенимать манеру, стиль, имитируя или моделируя негативное поведение телеперсонажей или интернет-пользователей – блогеров, и воспринимая то, что происходит на экране или мониторе, как реальную действительность.

Следовательно, чтобы противодействовать манипуляциям, необходимо запретить интерпретировать и распространять непроверенную и ложную информацию, осуществлять активное текущее аналитическое комментирование. Для этого следует объединить усилия общественности, семьи, педагогов и власти. Правительство должно на законодательном уровне ограничить через социальные сети показ сенсационных криминальных новостей и сцен насилия. Необходимо создавать общественные образовательные и просветительские программы по проблемам информационной грамотности, обучать студентов объективно анализировать информацию, сравнивать предложенное в Интернете с реальной жизнью.

Список литературы

1. Гафарова Г. Г., Смелянская В. В. Информационная безопасность личности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 21. С. 56–58.
2. Горбунова Е., Ломко А. Информационно-психологическая безопасность личности в представлениях студентов вуза // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Пенза, 23 декабря 2017 года / Под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. Часть 2. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2017. С. 291–293.
3. Пономарев М. В. К вопросу об информационной грамотности обучающихся в условиях информационного противоборства // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Белгород, 20 мая 2022 года / Отв. редакторы В. И. Коваленко, К. Н. Лобанов, О. А. Соколова, В. С. Зинченко. Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2022. С. 102–106.
4. Лебедева М. Б. Цифровая грамотность субъектов образовательного процесса // Личность. Общество. Образование. Качество современного образования: актуальные вопросы, достижения, стратегии развития: Сборник статей XXII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25–28 марта 2019 года. СПб: ЛОИРО, 2019. С. 407–414.
5. Сунгурова Н. Л. Информационно-психологическая безопасность личности студентов в образовательном пространстве // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: Материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием в 2 частях, Тольятти, 02–03 апреля 2014. Том Часть 2. Тольятти: SIMJET, 2014. С. 414–418.
6. Федюковская М. Г. Психология манипулятивного воздействия. СПб: Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, 2020. 67 с.

УДК 930.85

РОЛЬ КАЗАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ТАТАР-МУСУЛЬМАН ПОВОЛЖЬЯ И ПРИУРАЛЬЯ В XIX В.

Тарим Анверовна Хаади,
кандидат педагогических наук,
вице-президент фонда «Интеллект и Духовность»,
г. Москва, Россия
E-mail: tarim.khaadi@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты историко-педагогического исследования роли Казанского Императорского университета в развитии педагогической культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья в XIX в. Дано определение педагогической культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья. Приведен ретроспективный анализ историко-педагогической значимости деятельности Казанского университета как фактора развития педагогической культуры народов Поволжья и Приуралья, исповедующих ислам, в рамках христианского государства. Проанализированы педагогические воззрения педагога-новатора, ректора Университета - Н. И. Лобачевского и других преподавателей. Отмечено, что развитие татаро-мусульманской педагогической культуры в XIX в. шло в тесной связи с развитием педагогической культуры Российской империи; что с момента основания университета одним из приоритетных направлений его деятельности стало изучение быта и культуры народов Поволжья и Приуралья, в том числе татар-мусульман. Отмечена значимость деятельности «Общества археологии, истории и этнографии» и музея Отечестваведения Казанского университета, а с 1913 г. Этнографического музея.

Ключевые слова: педагогическая культура татар-мусульман, Казанский университет, Лобачевский, Фукс, Поволжье и Приуралье

Введение

Анализ истории педагогической культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья обогащает представление о значимости сохранения самоидентичности и культурно-цивилизационного самосознания.

В основе сохранения своей культурно-национальной идентичности и способности обеспечивать цивилизационную эволюцию у татар-мусульман лежала неизменная забота о развитии духовности, о приумножении потенциала культуры мира, веротерпимости и межнациональной коммуникации. Нужно сказать, что уважительное отношение к представителям другой культуры, национальности, религии и цивилизационной системы, являлось приоритетом татаро-мусульманской педагогической культуры и принципом обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации личности.

Основным понятием, отражающим авторскую позицию в контексте исследуемого вопроса, является понятие «педагогическая культура татар-мусульман Поволжья и Приуралья», которая рассматривается нами как часть общей татаро-мусульманской культуры, объединяющая духовные и материальные ценности, нашедшие отражение в идеях и практике педагогической деятельности, и сложившаяся под воздействием общих условий жизни, геополитических обстоятельств, экономических и культурных связей региона [26, с. 48].

В исследовании нами использован интегрированный подход в выборе **методов изыскания**, объединивший общенаучные и специальные историко-педагогические методы. Используются две группы методов: в первой группе синхронизированы концептуализация, системный вид анализа, историко-структурный метод, методы исторической реконструкции и историко-педагогической интерпретации, позволившие выстроить общую стратегию эволюции татаро-мусульманской педагогической культуры и определить факторы ее развития. Вторая группа объединила герменевтический, логический и контент-анализ. Она позволила обосновать положение о том, что развитие педагогической культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья с начала XIX в. в определенной степени шло в тесной связи с развитием педагогической культуры Российской империи, и особую роль в этом играл Императорский Казанский университет.

Результаты

В начале своего правления Император и Самодержец Всероссийский Александр I посчитал, что система просвещения нуждается в кардинальном изменении, и решил реформировать организацию системы народного образования, предложив новые принципы и новые типы построения учебных заведений. В результате реформ в 1802 г. было организовано Министерство народного просвещения, которое подготовило «Предварительные правила народного просвещения», утвержденные императором 23 января 1803 г. Правила – это российский образовательный программный документ, они были изданы в 1804 году и послужили основой для построения Российской образовательной системы [17].

Исторические документы свидетельствуют о том, что в ноябре 1804 г. – Александр I подписал Утвердительную грамоту об основании Императорского Казанского Университета, а также первый Общий университетский устав. В то же время были утверждены уставы Московского, Харьковского и Казанского университетов, а также устав ведомственно подчиненного учебного заведения – гимназии [21].

Контент-анализ устава 1804 г. показывает, что в Казанском университете предполагалось открытие двадцати восьми кафедр, действующих на четырех отделениях. Планировалось функционирование таких отделений, как нравственных и политических наук, физических и математических наук, врачебных (или медицинских) наук, словесных наук с кафедрой восточных языков [21]. В дальнейшем на их основе был сформирован ряд научных

направлений и школ: математическая, химическая, медицинская, лингвистическая, геологическая, геоботаническая и другие.

Открытие Императорского Казанского университета стало важнейшим событием в истории Казани и народов части Российской империи, поскольку учебный округ, во главе которого стоял Казанский университет, включал Поволжье, Пензенскую и Тамбовскую губернии, Прикамье и Приуралье, Сибирь и Кавказ. Казань в этом случае была и оставалась «воротами Востока». Интенсификация процесса освоения Россией Сибири и Алтая без включения Казани, где массово проживали татары – мусульмане, явно была невозможна. В тактическом плане использование татарского фактора на восточном направлении, конечно, диктовалось необходимостью замещения интенсивности реформ стратегией пространственного развития Российской империи.

Тем самым, завершается решающая фаза создания университетской системы России, призванной готовить просвещенную бюрократию, способную осуществлять политические, культурные и социальные преобразования на основе европейского опыта. Казанский университет, укрепив фундамент университетской системы, стал «зародышем будущего духовного развития» [1, с. 4], средоточием отечественного просвещения, генератором развития «отечественного слова, отечественной истории и отечественного законовещения» [22, с. 122]. В его стенах формировался специфический код университетской культуры. Ее неповторимый дух ощущали все последующие студенческие поколения. В университетской «колыбели» шел эффективный процесс воспитания нравственных устоев – доброты, любви к Отечеству, благочестия и приверженности к религии; велась борьба с «дурными» наклонностями [5, с. 5-7]. Казанский университет, ориентированный на подготовку кадров для Востока России, стал общероссийским культурным центром. Его интеллектуальное сообщество играло роль флага в определении вектора и маршрутов культурного прогресса не только Поволжья и Приуралья, но и всей страны.

В подготовке педагогических кадров роль Казанского университета была основополагающей, поскольку в 1812–1860 гг. при университете функционировал Педагогический институт [20]. В Педагогический институт принимались выпускники университета, с целью подготовки их к учительской деятельности в гимназиях и училищах. Практикоориентированная направленность педагогического образования доказывается тем, что там же проходили подготовку и молодые преподаватели университета. Официальное открытие Педагогического института состоялось 28 мая 1812 г. Директорами института были профессора Ф. К. Броннер, К. Т. Фойгт и др. Слушатели Педагогического института в течение трех лет занимались по специальности и готовились к преподаванию соответствующих курсов [18]. С 1840 г. он носит название Главного педагогического института при Казанском университете.

Научно-теоретическую роль в развитии педагогической культуры Поволжья и Приуралья сыграли местные общественные педагогические движения, в которых активную позицию занимали ученые-педагоги Императорского Казанского университета. В 1850 г. в университете была

открыта кафедра педагогики [15], с 1851 г. введено преподавание логики и опытной психологии. Первым профессором по этим направлениям был Александр Владимирский [16]. Примечателен факт, что одновременно с учреждением кафедр педагогики в русских университетах (5 ноября 1850 г.) было прекращено преподавание философии, и, соответственно, к преподаванию педагогики стали привлекаться освободившиеся специалисты-философы.

В университете студенты, в том числе и мусульмане, знакомились с достижениями российской и зарубежной науки и общественной мысли; нередко они включались в общественное движение вместе со студентами из польских, литовско-белорусских или кавказских губерний. Фактически, Казанский университет и многие гимназии Волго-Уральского региона готовили европейски образованную татарскую национальную элиту – вначале немногочисленную, но достаточно влиятельную и авторитетную в татарской общественной среде.

Отмечая многофункциональную миссию университета, «первый студент» Казанского университета, писатель С. Т. Аксаков писал: «Я за все, что сохранило во мне доброго, считаю себя обязанным гимназии, университету, общественному учению и тому живому началу, которое вынес я оттуда» [7, с. 97].

Педагогическая культура учебных заведений города Казани вышла на новый уровень: для преподавания были приглашены зарубежные ученые, организованы лаборатории, библиотеки, музеи, научные и культурные общества, ботанический сад и обсерватория. Ректором университета почти двадцать лет был великий математик и педагог Н. И. Лобачевский.

Нужно отметить, что Н. И. Лобачевский гораздо раньше К. Д. Ушинского сформулировал положение о родном языке как о важнейшем средстве образования. Например, директору народных училищ Саратовской губернии он писал: «Язык составляет первое основание народности. История нам доказывает, что с падением народности падает язык... Слова, как лучи ума его, передают и распространяют свет учения. Язык народа – свидетельство его образованности, верное доказательство его просвещения» [14].

Значительную роль Казанский университет под руководством Н. И. Лобачевского сыграл в просвещении татарского народа. Он был организатором «Восточного разряда» в составе философского факультета, который имел серьезное значение в изучении народов Востока вообще и Поволжья и Приуралья, в частности. Исследования показывают, что до него некоторые сановники царского правительства стремились вовсе запретить общение ученых и студентов университета с татарами-мусульманами, Лобачевский же поощрял такие контакты.

Особое внимание уделялось преподаванию восточных языков: существовали кафедры арабского, армянского, персидского и турецкого языков, санскрита. Именно в университете были открыты первая в России кафедра китайского языка и первая в Европе кафедра монгольского языка. Профессорами восточной словесности были академик Х. Д. Френ, О. М. Ковалевский, А. К. Казем-Бек, И. Н. Березин [2; 3; 4]. Среди ученых и

педагогов университета появились татары: И. Хальфин, знаток татарского языка и литературы, составивший «Краткую грамматику татарского языка», каллиграф М. Махмудов. Хотя восточный факультет в 1855 г. и был переведен в Петербургский университет, однако дух и традиции востоковедения в Казани не пресеклись. Казанский Университет был и остается непрерывно действующей структурой российского востоковедения.

Православный миссионер Я. Д. Коблов писал: «В России трудно указать народность, среди которой была бы так широко распространена грамотность, как у казанских татар» [12]. Знание татарского языка признавалось необходимым в качестве базового для более легкого и успешного овладения другими восточными языками. Пригождалось оно и будущим дипломатам, поскольку татарский язык на основе арабской графики традиционно использовался в ходе дипломатической переписки с восточными странами.

Таким образом, «татары стали своего рода имперскими посредниками в торговле, управлении, школьном образовании и даже научном изучении Степи, что вполне можно описать в категориях “мобилизованной диаспоры”» [19]. Андреас Каппелер, говоря о поволжских татарах-мусульманах, отметил, что «их дополняющие функции в значительной мере определялись их хозяйственной, политической и культурной посреднической деятельностью между Россией и Средней Азией, к которой они были особенно близки и предрасположены как мусульмане» [8, с. 103].

Значимую роль в развитии педагогической культуры татар-мусульман, сыграло то, что почти с первых лет основания университета одним из приоритетных направлений деятельности стало изучение быта и культуры народов Поволжья и Приуралья, в том числе татар-мусульман. Это направление было начато медиком, биологом К. Ф. Фуксом, назначенным осенью 1805 г. профессором Императорского Казанского Университета. Результаты своих изысканий истории народов Волжско-Уральского региона, Карл Фукс изложил в двух монографиях: «Краткая история города Казани» и «Казанские татары в статистическом и этнографическом отношениях» (1844). Примечательно, что «Краткая история города Казани» начинает печататься в «Казанских Известиях» с 1817 г., отдельные оттиски разных вариантов этой книги издаются до середины XIX в. В книге «Казанские татары в статистическом и этнографическом отношениях» профессор К. Ф. Фукс, писал: «Татарин не умеющий писать и читать, презирается своими земляками и, как гражданин, не пользуется уважением других. Посему всякий отец старается как можно раньше записать своих детей в училище, где бы они выучились по крайней мере читать и писать» [25, с. 113-114].

Результатами его исследований во время путешествия на Урал в 1823 г. были внушительные коллекции минералов, а также научные статьи, напечатанных в «Казанском Вестнике». В статьях профессор пишет о топографических особенностях Урала, его естественно-растительном и «неисчерпаемом» минеральном богатстве, а также об организации и функционировании Уральского горного промысла. Нужно отметить и то, что К. Фукс пользовался уважением татар-мусульман как медик, его часто

приглашали в Старо-Татарскую слободу. Будучи организатором литературного кружка, в 1833 г. во время путешествия А. С. Пушкина он принимал великого поэта в своем доме.

В виду того, что этнография не была выделена в самостоятельную дисциплину, до середины XIX в. проблемы, относящиеся к этнографии, изучались на разных кафедрах университета, в рамках различных научных дисциплин.

Исследования показывают обширную научную, преподавательскую, издательскую и экспедиционную деятельность членов Общества археологии, истории и этнографии, которая была создана в 1878 г. для изучения духовной, материальной и педагогической культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья. Разносторонняя научная деятельность Общества, результаты изысканий и описание процессов исследований отражались в научных томах «Известия Общества археологии, истории и этнографии». В современном научном пространстве это широко известные «Ученые записки Казанского Университета», заслуживающий внимания факт, что Обществом было издано уникальный научный материал историко-археологического, этнографического, краеведческого характера, в 30 томах «Известий» [23, 24]. Особое место занимали исследования по духовной и материальной культуре народов Поволжья и Приуралья, исповедующих мусульманство [9], так как все сферы жизнедеятельности татар естественным образом находились под влиянием ислама. Описательные обзоры с представлением общих этнографических характеристик местных народов, а также результаты исследований основных элементов духовной культуры (религиозные и народные верования, общественные и семейные отношения, обычаи, формы воспитания, обучения детей, традиции и т. д.) публиковались на страницах «Известий» [9]. Изучением, накоплением и фиксацией значительного фактического материала Общество внесло значительный вклад в исследовании духовной культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья. Существенно пополнилась историография по духовной культуре народа, исповедующего ислам, новые сведения были введены в научный оборот.

Следует отметить, что коллекции, собранные членами Общества археологии, истории и этнографии во время этнографических экспедиций дополнили музей Отечествоведения Казанского университета, который с 1913 г. назывался Этнографическим музеем. Особое место в собраниях музея имеют сведения о пожертвованиях общественных деятелей и Казанских ученых.

Собрания экспонатов, которые представляли религиозную жизнь, предметы обихода в исламской культуре, сопровождавшие татар в течение всей жизни, составляла основу коллекции Этнографического музея. На основе этих экспонатов можно судить о духовной культуре населения Поволжья и Приуралья, убедиться, что религия ислам определял мировоззренческую, материальную и педагогическую культуру татар.

Работа Общества археологии, истории и этнографии и Этнографического музея, а также образовательная, исследовательская, культурно-

просветительская деятельность Казанского университета говорят о его значимой роли в развитии педагогической культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья начала XIX – начала XX в.

Одним из первых мусульман – членов известного в России и за рубежом «Общества археологии, истории и этнографии» – был богослов, имам первой Соборной мечети, крупнейший мыслитель и педагог Шигабутдин Марджани. Он имел высокий авторитет в научном мире, с ним консультировались, его работы цитировали многие крупные исследователи восточных языков и истории. Я.Д. Коблов пишет про труд Ш. Марджани «“Мустафад алахбар фи-ахвал Казан ва-Булгар” («Из книги использованных сведений и состоянии Казани и Болгар») «отличается, как я сказал, выдающейся ученостью. Автор – мулла и мудеррисъ (профессор) медресе (высшая духовная школа), что на Захарьевской улице в г. Казани» [6, с. 213].

В числе работ, которые мы нашли в отделе редких книг и рукописей библиотеки им. Н.И. Лобачевского КФУ, привлекает внимание статья Н.Ф. Катанова в вышеупомянутых «Известиях» – «Эпиграфический памятник Волжской Булгарии» [11, с. 263-268], представленная в докладе на общем собрании 2 октября 1905 г.; в ней описывается открытый в 1889 г. в селе Болгарах-Успенском Спасского уезда Казанской губернии камень – могильная плита XIII в. с арабской надписью (текст на татарском языке сделан арабской графикой), помещенная в вестибюле главной библиотеки Императорского Казанского Университета. Те факты, что эпиграфический памятник был установлен в вестибюле Казанского университета и что в нескольких номерах «Известий» об открытии камня были опубликованы научные статьи, где говорилось о письменности татар-мусульман, нормах нравственного облика умершей женщины, – свидетельствуют о серьезном и глубоком отношении ученых к изучению исторической, религиозной, духовной и педагогической культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья.

Несмотря на предвзятость и казенные препоны в отношении иноверцев, в Казанский университет поступали представители нерусских народов Волго-Уралья и других регионов Российской империи. Так, в 1840–1895 гг. в списке студентов-мусульман из татар, башкир и казахов насчитывалось 73 фамилии [13, с. 336-337].

Как пишет профессор Я. Ханбиков, «в 1804–1904 гг. в Казанском университете учился 71 студент из татар и башкир, в 1905–1916 гг. – 60 студентов татар-башкир» [27, с. 8]. Из сказанного следует, что с 1804 по 1916 г. число мусульман, обучавшихся в Казанском университете, составляет 131 человек, «полный курс университета с дипломом завершили 72 студента» [27]. Первым выпускником из татар-мусульман был Гайса Бикиниев, «окончивший в 1835 г. словесный факультет. Он родился в семье офицера в Оренбурге в 1813 г. После окончания университета был направлен преподавателем Омского азиатского училища» [27]. Для многомиллионного населения татар-мусульман такое количество можно считать незначительным, но они явились первыми европейски образованными людьми в этой среде.

Выводы

В первые же десятилетия функционирования Императорский Казанский университет становится крупнейшим центром формирования общественно-педагогической мысли, широкоохватным очагом возникновения и развития передовых научных идей в самых различных сферах жизни народов Поволжья и Приуралья, в том числе и татар-мусульман. В результате научных и педагогических успехов видных профессоров университета вырос авторитет города Казани как одного из центров педагогической культуры.

Просвещенные татары, работавшие вместе с русскими учеными, видели инертность культуры мусульман, убеждались в ненужности восточной схоластики и вдохновлялись идеями просвещения своего народа.

Таким образом, прогрессивные взгляды русских педагогов проникали в среду просвещенных татар-мусульман. Татарские педагоги, врачи, ученые и чиновники, получавшие светское образование наряду со многими религиозными деятелями и образованными предпринимателями, составляли образованный, интеллигентный слой динамично развивавшегося татаро-мусульманского общества.

Заключение

Университет, являясь в течение многих лет самым восточным высшим учебным заведением государства, был ориентирован на подготовку управленческих кадров для Востока России и готовил европейски образованную татарскую национальную элиту. Хотя царское правительство стремилось использовать учебные заведения, в том числе университет, в целях русификации и христианизации народов Поволжья и Приуралья, но тем не менее они объективно оказывали положительное влияние на развитие педагогической культуры татар-мусульман.

Список литературы

1. Булич Н. Из первых лет Казанского университета: 1805 – 1819. Казань: Типография Императорского университета, 1887. 644 с.
2. Валеев Р. М. Казанское востоковедение. Казань, 1998.
3. Валеев Р. М. Эпистолярное наследие Н.Ф. Катаева. Казань, 2016.
4. Валеев Р. М. Эпистолярное наследие российских востоковедов: письмо А. К. Казембека академику Х.Д. Френу. Казань, 2015.
5. Вишленкова Е. А. Казанский университет Александровской эпохи: Альбом из нескольких портретов. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2003. 240 с.
6. Доклад Я. Д. Коблова о татарских сочинениях по гражданской истории // Инородческое обозрение, приложение к журналу «Православный собеседник» за март и июнь 1916 года. Том II. № 2 и 3. Казань: Центральная Типография, 1916.
7. Калинин Н. Ф. Казань. Исторический очерк. Казань: Таткнигоиздат, 1955. 414 с.
8. Каппелер А. Россия – многонациональная империя: Возникновение. История. Распад. М.: Традиция – Прогресс-Традиция, 2000. 344 с.
9. Катанов Н. Ф. Исторические песни казанских татар // Известия Общества археологии, истории и этнографии при Императорском Казанском университете. Т. 15. Вып. 3. Казань: Тип-литогр. Имп. Казан. ун-та, 1899. С. 241–360.

10. *Катанов Н. Ф.* О религиозных войнах учеников Шейха Багаутдина против инородцев западной Сибири. Казань: Типолиитография Императорского Университета, 1904. 26 с.
11. *Катанов Н. Ф.* Эпиграфический памятник Волжской Булгарии // Известия общества археологии, истории и этнографии, 1905. Т. 21. Вып. 1–6. Казань: Типография Императорского Казанского Университета, 1905. С. 263–268.
12. *Коблов Я. Д.* Конфессиональные школы казанских татар. Казань: Центральная типография, 1916. 210 с.
13. *Михайлова С. М.* Казанский университет в духовной культуре народов востока России (XIX в.). Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. 359 с.
14. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 5186. Л. 34–35 за 1841–1855 гг.
15. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 6328. Л. 1.
16. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 6339. Л. 1, 120.
17. РГБ. ОР Ф. 757 К. 80 Ед. 8. Императорский указ о народном просвещении и предварительные правила о народном просвещении [Рукопись]. - [Б. м.], 1803. Январь. 21 л.
18. РГИА Ф. 733. Оп. 39, 1810. Д. 95. Л. 8.
19. *Ремнев А. В.* Татары в казахской степи: соратники и соперники Российской империи // Вестник Евразии. 2006. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tatary-v-kazahskoy-stepi-soratniki-i-soperniki-rossiyskoj-imperii> (дата обращения: 03.06.2023).
20. Русские писатели-демократы второй половины XIX – начала XX в.: [сборник статей] / М-во просвещения РСФСР; отв. ред. д. филол. н. проф. Е.Г. Бушканец. Казань: КГПИ. 1979. 93 с.
21. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения Т. 1: Царствование императора Александра I, 1802–1825. СПб., 1864. IV с. 1644 с.
22. *Соловьев И. М.* Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. Вып.1. СПб.: Книгоизд-во типо-литографии «Энергия». 1914. С. 122.
23. Указатель к известиям общества археологии, истории и этнографии за 1878–1905 годы (томы I–XXI), составленный действительным членом Общества И.В. Альфонсовым. Казань: Типолиитография Императорского Университета, 1906. 146 с.
24. Указатель к известиям общества археологии, истории и этнографии при Казанском Государственном Университете за 1906–1927 годы (томы XXII–XXXIII): Составлен Н.И. Воробьевым. Казань Типолиитография Императорского Университета, 1928. 21 с.
25. *Фукс К.* Казанские татары в статистическом и этнографическом отношениях. Казань, 1844. 146 с.
26. *Хаади Т. А.* Развитие педагогической культуры татар-мусульман Поволжья и Приуралья (конец XVIII — начало XX вв.) // Ценности и смыслы. 2023. №1 (80). С. 47-55.
27. *Ханбиков Я. И.* Русские педагоги Татарии и их роль в развитии просвещения и педагогической мысли татарского народа. Казань: Таткнигоиздат, 1968. 184 с.

УДК 37.02

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Гульнара Мунировна Шавалеева,
аспирант,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
г. Москва, Россия;
преподаватель,
БПОУ Удмуртской Республики
«Можгинский педагогический колледж имени Т. К. Борисова»,
г. Можга, Удмуртская Республика, Россия
E-mail: gulnara-mpk@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается методический опыт подготовки студентов педагогического колледжа к овладению компетенцией проектирования урока в информационную эпоху. Принимая во внимание затруднения будущих учителей в ходе планирования урока, излагаются условия, необходимые для формирования этой профессиональной компетенции.

Ключевые слова: дидактика, цифровая дидактика, проектирование, компетенция проектирования процесса обучения, компоненты компетенции показатели освоения компетенции проектирования урока, целеполагание, отбор содержания урока, профессиональное развитие студентов педагогического колледжа, цифровая трансформация образования, цифровые дети

Из глубины веков дидактика решает незыблемые вопросы *чему учить?* и *как учить?* С появлением электронных ресурсов, способствующих интенсивному развитию информационных технологий, дистанционного и смешанного обучения, базовые знания классической дидактики наполняются новым содержанием. Толчком для дидактических нововведений являются изменения культурно-образовательной деятельности, когнитивной характеристики современных школьников в эпоху цифровизации.

Прежде всего это касается изменения характера взаимодействия учеников с информацией. Интернет, а не улица, как у советских школьников, теперь является средой обитания у современных учеников. Сейчас цифровые дети при поиске в сети интернета ответа на вопрос хотят во что бы то ни стало получить четкий, лаконичный ответ, без объемного текста. Лишь бы долго не читать и при этом не конспектировать. Лучше сфотографировать, скопировать информацию вместо того, чтобы ее самостоятельно изучить, интерпретировать, выделить ключевое, вычленив цитату-мораль, выдвинуть свою точку зрения. При таком подходе память у современных обучающихся, к сожалению, практически не используется. Известна истина, что человек лучше усваивает

то, что применил в реальных условиях через собственные познавательные действия.

Цифровые дети с клиповостью мышления и виртуализацией сознания, лайкозависимостью и селфизмом, инфантильностью и виртуальной дружбой требуют иного подхода в образовательном процессе. Вследствие чего акцентируется внимание на новую отрасль педагогики - «цифровую дидактику», которая трактуется по-разному: «электронная дидактика», «дидактика периода цифровой трансформации образования». В таких условиях учитель находится между цифровым, виртуальным пространством и реальным образовательным процессом. Как полагает И. В. Роберт, произошло «изменение парадигмы учебного информационного взаимодействия между тремя субъектами образовательного процесса (обучающийся, обучающий, интерактивный информационный ресурс) в условиях реализации дидактических возможностей ИКТ» [14].

Новые знания цифровой дидактики с взаимопроникновением с традиционной дидактикой направлены для методически грамотного обучения цифрового поколения. В связи с этим в системе профессионального образования особое внимание уделяется овладению будущими учителями профессиональными компетенциями, в том числе и цифровой. Обучение будущих учителей в условиях цифровизации и непредсказуемости мира требует принципиально нового подхода не только в теоретическом процессе, но и на практике.

Все интенсивнее набирает обороты вопрос *как учить?* цифровых детей, которые способны фиксировать свое внимание на одном предмете не более восьми секунд [12, с.23]. Назрела проблема совершенствования подготовки будущих учителей, которая относится к числу наиболее актуальных для профессионального образования. В 2019 году исследователи В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев разработали проект дидактической концепции цифрового профессионального образования. По мнению этих исследователей, у современных педагогов появились новые функции. В частности, «разработчик образовательных траекторий, междисциплинарный тьютор, сетевой педагог-куратор, сборщик цифрового следа, инструктор по интернет-навигации» [1].

Общеизвестно, что достижение целей подготовки будущих учителей осуществляется посредством ФГОС, профессионального стандарта по определенной педагогической специальности. В период получения профессионального образования закладываются основы важных качеств, умений будущего педагога, которые прописаны через профессиональные компетенции. С. Я. Батышев, размышляя о профессиональных компетенциях, метафорично сравнивал их с одной из ступеней лестницы. Рассуждая в данной проекции, он считал, что профессиональные компетенции позволяют реализоваться личности в трудовой деятельности [7].

О. В. Ершова и Э. Р. Муллина считают, что в каждой компетенции присутствуют 3 компонента: когнитивный, деятельностный, ценностный. Первый определяет понятийную базу, научные знания, второй – практический

опыт на основе имеющихся знаний, а третий – ценностные качества личности [5].

Выпускники, освоившие образовательную программу на основе профстандарта, должны обладать профессиональными компетенциями, соответствующими такими видами деятельности, как:

-проектирование процесса обучения, его реализации и последующего анализа;

-проектирование, реализация и анализ внеурочной деятельности.

При любой из названных деятельностей первостепенная профессиональная компетенция связана с умением проектировать процесс. Исследователи А. А. Орлов, Л. А. Орлова, Т. М. Пономарева считают, что «проектирование как элемент педагогической деятельности заключается в содержательном, организационно-методическом, процессуально-деятельностном и ресурсном (материально-техническом и социально-психологическом) оформлении реализации замысла решения, принятого на основе целеполагания» [8, с. 16].

Рассмотрим сущностную характеристику одной из первостепенных профкомпетенций учителя – проектировать процесс обучения. Как показывает опыт, профессиональная компетенция проектирования урока у студентов в полной мере раскрывается во время практики пробных уроков. Теоретические знания будущих педагогов проверяются посредством деятельностного подхода. В ходе школьной практики при детальном планировании урока приобретается опыт определения, формулирования диагностических целей и задач, отбора эффективных методов, приемов, средств, форм обучения. Важны и условия, при которых данная компетенция, состоящая из 3 компонентов, будет формироваться:

1) *когнитивный компонент компетенции проектирования урока*: специальная подготовка студента для освоения базовых теоретических знаний по методически грамотному планированию урока, информирование о критериях проектирования урока и его проведения;

2) взаимодействие студента с опытным преподавателем-методистом, такой контакт с педагогическим квалифицированным сопровождением позволит практиканту грамотно спроектировать будущий урок;

3) персонифицированное сопровождение студента в процессе практики пробных уроков;

4) *деятельностный компонент компетенции*: проведение урока по спланированной технологической карте с последующим анализом с указанием достоинств для подкрепления успеха и для устранения методических ошибок;

5) нацеленность на рефлекссию о динамике личностно-профессионального становления, выявление профессиональных трудностей у практиканта, их коррекция;

6) наличие комплекса мер производственной практики: организационных, психологических, педагогических, диагностических, консультационных;

7) *ценностный компонент*: благоприятная позитивная атмосфера с эмоциональным стимулом профессионально-личностных достижений, положительной мотивацией к профессиональному становлению;

8) самостоятельность студента при самопланировании урока, непрерывность самообразования;

9) ответственность практиканта за результаты своей педагогической деятельности.

Показателями освоения компетенцией проектирования урока у студентов выступают:

- знания студентов о формулировке цели и задач урока, содержательной наполняемости урока через методы, приемы, формы организации взаимодействия и контроля, средства обучения с учетом воспитательной возможности содержания урока и здоровьесбережения обучающихся;

- умения детально планировать процесс обучения в технологической карте урока на основе имеющихся знаний;

- деятельность, направленная на реализацию содержательной стороны урока, в ходе практики пробных уроков.

Для оценки уровня освоения компетенции проектирования урока мы использовали процедуры текущего оценивания:

- проверка технологической карты пробного урока школьным учителем и методистом по практике с исправлением методических, фактических ошибок в содержании конспекта урока, с указанием рекомендаций;

- выставление методистом баллов за уровень овладения научно-прикладной компетенцией практиканта по следующим критериям: формулировка цели, задач урока, универсальных учебных действий, выделение этапов урока в зависимости от его типа; отбор эффективных методов и приемов для реализации поставленной цели с учетом здоровьесбережения учеников; выбор рациональных форм взаимодействия на уроке;

- самооценка студента после проведения пробного урока с помощью рефлексивных вопросов и схемы самоанализа проведенного урока.

В ходе самоанализа студенты-практиканты справедливо отмечают, что знания дидактики позволят грамотно выстроить процесс проектирования урока. Так теоретические знания дидактики, имеющие разворот в практической плоскости, позволяют грамотно выстроить будущий урок. Следует внести ремарку, что во второй половине 20 века в дидактике появилось новое понятие «методическая система обучения», в структуру которой входят 5 взаимосвязанных компонентов: цель, содержание, методы, формы, средства обучения. Эти дидактические единицы считаются основополагающими при проектировании урока.

В свете современных представлений дидактики в условиях трансформации образования методическая система обучения испытывает потребность в совершенствовании, эффективности процесса обучения. Метко и весьма лаконично по этому поводу высказался И.П. Подласый: «Формула эффективности урока состоит их двух частей: тщательность подготовки и мастерство проведения» [6, с. 302].

Пропитанный признаками классической дидактики современный учебный процесс рождается от истока его проектирования или детального планирования. Начало источника – целеполагание.

Цель урока должна быть понятной. Если в начале урока ученику непонятна цель деятельности, которую он должен освоить, и если он не мотивирован с жизненно-практической точки зрения, то, как правило, обучающийся теряет интерес к уроку. Урок рождается с постановки цели.

Цель урока должна быть значимой для обучающихся, достижимой, контролируемой, измеримой. Ее лучше оформить на слайде презентации или на доске. Наглядное видение формулировки цели урока позволит проследить, как она реализуется в течение урока. В конце учебного занятия необходимо выяснить, как смогли достичь намеченной цели. Так прослеживается контроль за эффективностью проведения урока.

В условиях стремительно меняющегося мира, с арсеналом информационных, электронных ресурсов, процесс целеполагания неизменно берет за основу знания традиционной дидактики.

Теперь, понимая, в чем функция целеполагания в начале урока, необходимо определиться с дальнейшими действиями педагога при проектировании учебного занятия. Рассмотрим более детально следующий компонент процесса проектирования – наполнение урока содержанием. Речь идет об ответах на вопросы: *чему учить?* и *как учить?* на определенном уроке. Следовательно, необходимо выстроить такую систему работы, при которой знания, практические умения и овладение универсальными учебными действиями должны быть новообразованиями в развитии личности обучающегося. Так, в деятельности учителя вычленяют конструктивный компонент, включающий в себя отбор содержания учебного занятия.

Следует уяснить, что содержательный компонент планирования урока состоит из нескольких элементов.

Выбор структуры урока с последующей дозировкой времени.

По теме урока и его типу выбирается соответствующая структура. Структурные этапы должны быть в единой связке. Каждый этап урока задается определенной задачей. Для чего необходим этот этап? Как он поможет реализовать намеченные цели и задачи?

При структурировании учебного материала целесообразно рассчитать дозировку времени для каждого этапа. Причем оформить предполагаемое количество минут лучше с указанием точного времени длительности каждого этапа. Такой подход позволит быстро сориентироваться, успеет ли педагог реализовать вместе с учениками запланированное на уроке. Например, если урок начинается в 8 часов, то первый этап урока длительностью 2 минуты обозначается: *организационно-мотивационный этап – 8.00 – 8.02.*

Далее не менее важный элемент содержательного компонента урока является:

Отбор методов и приемов обучения.

Классическая и цифровая дидактика предлагают богатый арсенал методов, способов достижения цели урока. Исследователи предлагают различные

классификации методов. Наш опыт преподавания показывает, что перед отбором методов обучения прежде всего целесообразно рассмотреть ключевые понятия, правила, формулы тематического материала урока. Принимая во внимание эту информацию, можно переходить к рациональному выбору методов и приемов обучения.

Как правило, методы и приемы на уроке используются не в одиночку, а в сочетании, в системе. На одном учебном занятии могут быть упражнение из электронного учебника и моделирование, виртуальная экскурсия и беседа, объяснение и контроль с помощью электронного теста с автопроверкой, деловая игра и дискуссия, алгоритм и тренажер, проектирование и диспут. Важно не только их разнообразие, но и эффективное использование при реализации поставленных целей и задач.

В условиях модернизации образования возрастает перенос внимания на интерактивные методы обучения. Явственно прослеживается интерес обучающихся к исследовательскому методу. Постановка проблемы, выяснение путей ее решения через составление плана учебных действий, научный поиск, обобщение результатов активизируют мыслительную деятельность обучающихся, направляют на самостоятельность и креативный подход. Через игровой метод ученик становится полным субъектом процесса обучения. Взаимодействие друг с другом и учителем позволяют деловая, ролевая, занимательная игры.

Что касается приемов обучения, они, как часть метода, приводят к практической реализации замысла. Например, при работе с учебником учитель может выбрать такие приемы, как составление кластера, формулировка вопросов, написание тезисов, нахождение предложений, соответствующих иллюстрации, тезирование, составление тезауруса. Так, с помощью разнообразных приемов можно реализовать метод работы с учебником.

Отбор средств обучения.

Для реализации дидактических методов и приемов важно обеспечить урок совокупностью средств обучения. Современная дидактика предлагает широкий спектр средств обучения: материальные, технические, компьютерные.

В современных условиях цифровизации образования широко применяются цифровые устройства обучения: интерактивное оборудование, презентации, флеш-карты, видеоролики, аудиоматериалы, компьютерные программы-тренажеры, электронные учебники, мобильные приложения. При проектировании онлайн-занятия педагогу необходимо тщательно изучить различные платформы и определить наиболее эффективную для реализации цели урока.

Безусловно, всегда актуальны наглядные средства обучения. Традиционно на уроке используются визуальные объекты, наглядные пособия, карты, произведения искусства, литературы, словари, справочники, учебное оборудование. В условиях цифровой трансформации образования используются онлайн-библиотеки, компьютерные презентации, вебинары, онлайн-курсы. При дистанционном обучении применяется инфографика посредством слайдов, моделей, схем. Следует заметить, что вся наглядность

подразделяется на предметную с показом объекта, изобразительную с помощью наглядных пособий и словесную, которая демонстрируется с помощью выразительной, яркой, образной речи педагога. Такая речь позволяет вызвать у детей конкретные представления образов.

С точки зрения дидактического принципа наглядности педагогам следует учитывать следующие требования:

- 1) запоминание новой информации осуществляется лучше, если она не только описана словесно, но и представлена наглядно;
- 2) при показе наглядности нужны комментарии и объяснения;
- 3) не увлекаться обильной демонстрацией наглядности – во всем должна быть мера.

Выбранные средства обучения необходимо прописать на титульном листе технологической карты в разделе «Оборудование».

На основе взаимосвязи методов, приемов, средств обучения организуются способы взаимодействия субъектов процесса обучения – формы организации деятельности.

Формы организации деятельности.

С целью упорядочения взаимодействия обучающихся на уроке, как правило, используются коллективная, индивидуальная, групповая, парная формы организации деятельности.

Чередование форм, целесообразность их проведения – все это влияет на качество проектирования урока с последующим его проведением. При планировании урока следует учитывать принцип отбора форм: есть такие задания, которые ученики могут решить самостоятельно, индивидуально, другие – с помощью учителя, некоторые – в паре или группе. Следует плавно переходить от коллективных форм учебной работы к самостоятельным, при этом с последовательным возрастанием сложности заданий.

Организация контроля, самоконтроля.

С помощью контроля и самоконтроля выявляются результаты, свидетельствующие о том, насколько глубоко, прочно и качественно усвоен новый материал. На основе этих показаний учитель определяет дальнейшие задачи при проектировании будущего процесса обучения.

Во все сферы нашей повседневной жизни проникли цифровые технологии. Происходит цифровая трансформация урока. Актуальным стал вопрос изучения дидактических свойств интернет-технологий. Педагоги, искусно владеющие цифровой компетенцией, проектируют электронные уроки. Такие учебные занятия можно пройти обучающимся самостоятельно, в удобное для них время. При необходимости они по ссылке могут вернуться к этому уроку и многократно повторить учебные действия. Учитель, в свою очередь, ведет оперативную статистику с просмотром индивидуальных результатов и класса в целом.

Исследователь Д. Е. Добринская, размышляя о цифровом обществе, констатирует, что «развитие технологий искусственного интеллекта, облачных вычислений, Интернета вещей и т.д. будут способствовать дальнейшей цифровой трансформации» [4]. В этой связи, как справедливо полагает

О. В. Гукаленко, в условиях цифровой трансформации образования «в системе педагогического профессионального образования должны быть введены новые предметы, связанные с формированием педагогического мастерства» [2, с. 40]. Так, например, современные дидакты предлагают включить в учебный план новую дисциплину «Педагогическое взаимодействие в дистанционном образовании», которая научит будущих учителей организовывать процесс через диалоговое, информационное, технологическое взаимодействие педагога и обучающихся в режиме дистанционного и смешанного обучения» [8, с. 66].

В условиях цифровой трансформации образования в системе среднего профессионального образования подготовке будущих учителей придается пристальное внимание, при этом формирование компетенции проектирования процесса обучения фигурирует практически в каждом виде учебной и производственной практики. Сбой в планировании процесса обучения приводит к снижению качества урока в целом.

Следовательно, возникает необходимость в том, что в информационную эпоху при профессиональном становлении студентов педагогического колледжа функционирование преподавателей, методистов, студентов, школьных учителей, работодателей должно носить целенаправленный, деятельностный, практико-ориентированный характер.

Список литературы

1. *Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С.* Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) // Среднее профессиональное образование. 2019. № 3. С. 7.
2. *Гукаленко О. В.* Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 33–42. DOI: 10.24412/2224–0772–2022–88–33–42 (дата обращения: 04.05.2023).
3. *Дивненко О. В.* Основы педагогики и психологии: учебное пособие. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. 297 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=610922> (дата обращения: 25.03.2023).
4. *Добринская Д. С.* Что такое цифровое общество? // Социология науки и технологий. 2021. Т. 12, № 2. С. 114.
5. *Ершова О. В., Муллина Э. Р.* Формирование профессиональных компетенций студентов, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 9. С. 133–136.
6. *Подласый И. П.* Педагогика: успешный экзамен: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Дата Сквер, 2010. 460 с. (Экзамен без проблем). URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=689018> (дата обращения: 16.04.2023).
7. *Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова.* Издание 3-е, переработанное. М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.
8. *Научно-методические основы обучения будущих учителей в вузе педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» / А. А. Орлов, Л. А. Орлова, Т. М. Пономарева [и др.]; под ред. А. А. Орлова.* М.: Директ-Медиа, 2022. 168 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=694042> (дата обращения: 09.04.2023).
9. *Лукьянова М. И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография. М.: Сфера, 2004. 337 с.

10. Педагогика высшей школы / Под ред. Г. М. Коджаспировой. М.: Проспект, 2023. 512 с.
11. *Осмоловская И. М.* Дидактика: учебное пособие. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. 232 с.
12. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов [и др.]; под науч. ред. В. И. Блинова; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. М.: Дело, 2020. 112 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=685735> (дата обращения: 27.03.2023).
13. Развитие профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования / П. Э. Шендерей, Е. Э. Шендерей, А. Ю. Туркина, Ю. В. Зелепухин. М.: Директ-Медиа, 2022. 120 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=685623> (дата обращения: 09.04.2023).
14. *Роберт И. В.* Дидактика периода цифровой трансформации образования // Мир психологии. 2021. № 3. С. 193.

УДК 37.02

**ТЕХНОЛОГИЯ БОЛЬШИХ ДАННЫХ КАК КАТАЛИЗАТОР
МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ****Цзян Гуаньнань,**

кандидат педагогических наук,
Шаньдунский профессионально-технический
университет иностранных языков,
г. Жичжао, КНР
E-mail: 284774141@qq.com

Сун Лили,

доцент, заведующий кафедрой
преподавания русского языка,
Шаньдунский профессионально-технический
университет иностранных языков,
г. Жичжао, КНР
E-mail: 284774141@qq.com

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики больших данных, то, как они имитируют образ мышления человека с помощью интеллектуального анализа данных, технологии алгоритмов, распознавания образов и т.д., повышая уровень автономии высшего образования и превращая систему высшего образования в интеллектуальную экосистему.

Ключевые слова: большие данные, интеллект, самообразовательная деятельность

На макрофоне современного прогресса осмысление и оценка больших данных (Big Data) постепенно превратились в оценку их, как своего рода, технического инструмента, способствующего развитию социальной модернизации, что явилось новой вехой в информационном веке. Двигаясь от информационных технологий к осмыслению и использованию технологии больших данных, образовательное сообщество отмечает, что большие данные проникли во все сферы общественной жизни, воздействуя на традиционные модели и концепции развития. Глобализация привела к универсализации технологий, непрерывности их развития и совершенствования, цифровизации всех процессов. Информатизация, цифровизация и, наконец, большие данные стали тремя основными тенденциями развития современного образования. В этом контексте вопрос о том, как применять новые технологии, новые методы и новое мышление в сфере высшего образования, стал ключевым вопросом, который необходимо срочно решить при реформировании и развитии высшего образования в эпоху больших данных.

Большие данные фиксируют траекторию обучения студентов, это способствует получению углубленной информации, связанной с

образовательной деятельностью, статистический анализ используется для оптимизации отдельных методов обучения, обеспечивая точную ссылку для улучшения успеваемости и эффективности самообразовательной деятельности.

Большие данные обладают такими характеристиками, как большая емкость, многомерность, высокая скорость обработки и низкая плотность значений.

Обладая высокими возможностями сбора и глубокого анализа, большие данные собирают большое количество образовательных данных, концентрируют образовательную информацию, отражая ценностную логику образовательных событий и научно предсказывая развитие образования. Большие данные стали незаменимым техническим средством содействия модернизации образования.

Благодаря широкому применению технологии больших данных, цифровизации получения знаний будет значительно ускорена модернизация образования в урочной и в самообразовательной деятельности, а также процесса управления образованием. Для содействия цифровизации в ходе трансформации высшего образования были применены умные кампусы и «смарт-классы», которые стали новыми направлениями развития высшего образования.

Большие данные включают в себя как собственную логическую, так и организационную структуру использования данных. Процесс расширения возможностей высшего образования с помощью больших данных — это также процесс взаимной интеграции и продвижения внутренней логической структуры больших данных и существующей структуры управления высшим образованием. Воздействие больших данных на структуру высшего образования заключается в содействии ее оптимизации путем изменения способа анализа, применения, обратной связи и обмена информацией об управлении.

Благодаря большим данным традиционное высшее образование движется к точной, активной и гибкой интеграции. Точный анализ данных может способствовать более эффективной структуре высшего образования. Большие данные открывают нам путь к произвольному получению информации, сортировке и сопоставлению массивных данных на основе математических алгоритмов для повышения точности анализа данных.

Использование больших данных для корректировки и оптимизации структуры образования как инновационного средства обучения является важной предпосылкой и ключевым элементом для повышения «точности» высшего образования. Точный, динамичный и научный анализ образовательной информации с помощью больших данных может обеспечить эффективное взаимодействие между различными звеньями и субъектами высшего образования, способствуя тем самым точности и эффективности процесса самообразовательной деятельности.

С появлением больших данных символическая ценность самих образовательных данных приобрела множество значений, среди которых: экономическая ценность и научная ценность, она стала важным ресурсом для

реализации сотрудничества между университетами и обществом. Точный анализ сложных информационных групп и цепочек интересов с помощью больших данных может помочь рационально распределить социальные общественные ресурсы и способствовать более широкому обмену ресурсами между студентами, вузами, и общественными организациями. Интерактивная технология больших данных закрепляет статус самообразовательной деятельности в высшей школе и расширяет пространственно-временное измерение высшего образования. При поддержке больших данных самообразовательная деятельность будет иметь функцию рекомендации, открытые данные открывают новые пути для участия различных субъектов в процессе самообразовательной деятельности.

А самообразовательная деятельность должна активно адаптироваться к изменениям, вызванным большими данными, на основе сохранения своей относительной независимости и автономии: сбор и интеграция информации с помощью больших данных может обеспечить более четкое понимание планирования высшего образования и распределения ресурсов.

Предпосылка эффективности больших данных, расширяющих возможности высшего образования, заключается в регулировании и координации потенциальных рисков и информационных ресурсов, связанных с приложениями больших данных, с помощью эффективных правил управления данными. Внедрение больших данных в сферу высшего образования приведет к большим изменениям в механизмах и методах, что требует постоянного обновления самообразовательной деятельности для динамического соответствия применению больших данных.

Плюралистическое понимание больших данных также побуждает высшее образование к сотрудничеству (с плюралистической точки зрения).

Использование больших данных позволяет всем субъектам совместно участвовать в принятии образовательных решений и действий, консенсус формируется в сотрудничестве.

Высшее образование в эпоху больших данных стремится к стандартизации, рациональности и функциональности, а также удовлетворяет разнообразные потребности преподавателей и студентов. Разнообразные и персонализированные информационные ресурсы, предоставляемые платформой больших данных, могут оказывать разностороннюю помощь преподавателям и студентам в их работе, что также является неотъемлемым требованием для реализации персонализированного развития высшего образования.

Но применение больших данных в системе высшего образования еще не сформировало институциональный стандарт, существуют разные типы информации о данных. В высшем образовании необходимо принять единые институциональные стандарты для стандартизации процесса управления данными.

Массивные образовательные данные можно использовать в качестве ресурсов управления образованием только посредством анализа и интерпретации. В практическом процессе применения больших данных в

высшем образовании встречаются следующие проблемы: 1) отсутствие концепции; 2) риски безопасности данных; 3) риск зависимости от данных; 4) риски этики данных.

Аналитика больших данных также может эффективно интегрировать взгляды, мнения, опыт и интересы различных субъектов и формировать коллективную мудрость высшего образования в области коммуникации, сотрудничества и интеграции. Большие данные могут имитировать образ мышления человека с помощью интеллектуального анализа данных, технологии алгоритмов, распознавания образов и т. д., повышать уровень автономии и интеллекта высшего образования и превращать систему высшего образования в интеллектуальную экосистему; использовать интеллектуальные технологии для продвижения онлайн и офлайн сотрудничества и всестороннего обмена.

Развитие больших данных и интеллектуальных технологий расширило новое пространство и новый порядок человеческого общества и превратило социальную систему в сообщество с самоорганизующимися свойствами. На этом фоне интеллекта система высшего образования становится все более открытой, демонстрируя тенденцию развития от простого к сложному, от неупорядоченного к упорядоченному.

Новые технологические условия превращают все в данные: благодаря интеллектуальному анализу данных, анализу информации, отслеживанию траектории, интеллектуальным алгоритмам и другим средствам мы можем освоить исчерпывающие материалы для количественной оценки мыслей и поведения людей, а также точно понять идеологическую мотивацию и психологическое развитие групповых объектов, чтобы всесторонне прогнозировать и суммировать проблемы. Стало возможным также всесторонне собирать и количественно оценивать людей, их мысли и поведение, а также проводить кластерный анализ для формирования «групповых портретов» и «индивидуальных портретов» учебных объектов. Точный анализ данных может выявить потребности каждого студента и правила самообразовательной деятельности, зафиксировать характеристики этой деятельности. Преподавателям удобно постоянно обновлять способы обучения и руководства, чтобы соответствовать требованиям точно направленной самообразовательной деятельности.

Чтобы максимально использовать технологию больших данных, необходимо эффективно улучшить понимание преподавателями значение больших данных и использовать культуру данных, которая защищает объективность, точность и рациональную логику в качестве основы для продвижения реформ и инноваций в самообразовательной деятельности; необходимо активно продвигать осведомленность о персонализированных услугах; технологические изменения являются ключевым звеном, необходимо активно продвигать интеграцию педагогов и персонала информационных технологий в профессиональное пространство и технологии данных, а также создавать образовательные базы данных и модели анализа данных.

Большие данные и алгоритмы расширяют возможности прогнозирования,

диагностики, оценки и принятия решений в процессе высшего образования. О том, как большие данные могут реализовать социальную значимость и моральную ценность высшего образования посредством высокоточных расчетов и оценок, еще следует размышлять.

НАШИ АВТОРЫ

АЛДОШИНА МАРИНА ИВАНОВНА, доктор педагогических наук, профессор, директор центра взаимодействия с Российской академией образования, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: maraldo57@mail.ru

АЛЕКСАНДРОВА СВЕТЛАНА ЭДУАРДОВНА, соискатель, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»; методист отдела методологии и перспективной дидактики (НОО), Институт содержания, методов и технологий образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия, e-mail: Aleksandrovase@mgru.ru

АЛЕКСЕЕВА ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории математического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: info@instrao.ru

АЛЕКСЕЕВА ЛАРИСА ЛЕОНИДОВНА, доктор педагогических наук, доцент, г. Москва, Россия, e-mail: larissaalekseeva63@gmail.com

АНДРИАНОВА РОЗА АХБАНОВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБУН «Центр исследования проблем безопасности РАН», г. Москва, Россия, e-mail: rosa_and@inbox.ru

АРИСТОВА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: aristova@instrao.ru

АРТАМОНОВА СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА, заведующая инструктивно-методическим отделом, МБУДО «Центр детского творчества № 5 города Орла», аспирант кафедры технологии и предпринимательства, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: s.art.73@yandex.ru

АРТЮХОВА ИРИНА СЕРГЕЕВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: irina_369@instrao.ru

БАЛИЦКАЯ ИРИНА ВАЛЕРИАНОВНА, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранного языка и страноведения Института филологии, истории и востоковедения, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, Россия, e-mail: balitskaya_i@mail.ru

БАЛТАБАЕВ САНЖАР АМАНГЕЛЬДЫ-УЛЫ, учитель физической культуры, школа-гимназия № 83 им. Ыбрая Алтынсарина, г. Нур-Султан (Астана), Республика Казахстан, e-mail: snzrbltbv@gmail.com

БЕЛОВ ВЛАДИМИР ВАЛЕРЬЕВИЧ, старший преподаватель кафедры иностранных языков, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный Университет «Синергия», г. Москва, Россия, e-mail: VBelov@synergy.ru

БЕЛЫШЕВ АНДРЕЙ ЮРЬЕВИЧ, начальник отдела, ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации»; аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: bau85@mail.ru

БЕЛЯЕВ ГЕННАДИЙ ЮРЬЕВИЧ, кандидат педагогических наук, член Российского философского общества, член Научного совета по сравнительной педагогике при отделении философии образования РАО, г. Москва, Россия, e-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

БЕРДИГОЖИНА ЗУХРА ШИХИЕВНА, учитель истории, руководитель Музея боевой и трудовой славы КГУ ОШ 32, г. Алматы, Республика Казахстан, e-mail: zberdigozhina@mail.ru

БЕШЕНКОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия, e-mail: srg57@mail.ru

БЛИНОВ ГЕННАДИЙ НИКОЛАЕВИЧ, эксперт, центр развития профессионального образования Красноярского края, г. Красноярск, Россия, e-mail: blinovgn@gmail.com

БОГУСЛАВСКИЙ МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, 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, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: hist2001@mail.ru

БОРИСОВ БОРИС ЮРЬЕВИЧ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры среднего общего образования и социального проектирования, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», г. Псков, Россия, e-mail: borrisov@yandex.ru

БОРТНЮК ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА, кандидат культурологии, доцент кафедры сестринского дела с курсом социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Хабаровск, Россия, e-mail: faustiana@mail.ru

БОЯКОВА ЕКАТЕРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории интеграции искусств и культурологии имени Б.П. Юсова, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»; доцент

кафедры естественно-научных дисциплин, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, Россия, E-mail: ekaterinavb@inbox.ru

ВАШУКОВА ИРИНА СЕРГЕЕВНА, заведующий кафедрой управления и экономики образования, ГАОУ ДПО «Архангельский областной институт открытого образования», г. Архангельск, Россия, e-mail: irina-vashukova@rambler.ru

ГАЛЬЧУК ОЛЬГА ВИКТОРОВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории литературы и театра, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия, e-mail: olgagalchuk@mail.ru

ГЕРАСЕНКОВА КСЕНИЯ АЛЕКСЕЕВНА, прикрепленное лицо, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: xeniger@yandex.ru

ГИН СВЕТЛАНА ИВАНОВНА, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и частных методик, ГУО «Гомельский областной институт развития образования», г. Гомель, Республика Беларусь, e-mail: svetgin@mail.ru

ГЛУХОВ АНДРЕЙ ПЕТРОВИЧ, кандидат философских наук, доцент, заведующий лабораторией киберсоциализации и формирования цифровой образовательной среды, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ), г. Томск, Россия, e-mail: GlukhovAP@tspu.edu.ru

ГОРОХОВСКАЯ НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА, старший преподаватель кафедры информатики, вычислительной техники, Бурятский институт инфокоммуникаций СИБГУТИ (БНИК СИБГУТИ), г. Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия, e-mail: gor-nadin@yandex.ru

ГРОМОВА ЛЮБОВЬ АНАТОЛЬЕВНА, кандидат педагогических наук, ГАОУ ДПО МО «Корпоративный университет развития образования», г. Мытищи, Московская область, Россия, e-mail: gromovala@mail.ru

ГУЛОВ АРТЕМ ПЕТРОВИЧ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6, Московский государственный институт международных отношений МИД России (университет), г. Москва, Россия, e-mail: gulov@tea4er.org

ДОБРОВОЛЬСКАЯ ЕЛИЗАВЕТА ФЕЛИКСОВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»; учитель, ГБОУ Школа № 825 им. В. А. Караковского, г. Москва, Россия, e-mail: dobrowolskaya.liza@yandex.ru

ДОЛГАЯ ОКСАНА ИГОРЕВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: o-dolgaya@yandex.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА ИРИНА ЕВГЕНЬЕВНА, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: emelyanovaie@cspu.ru

ЖМАЙЛО МИЛАНА ВАДИМОВНА, ведущий специалист, ФГУП «Всероссийский научно-исследовательский институт автоматики им. Н. Л. Духова», г. Москва, Россия, e-mail: milana.zhmaylo@gmail.com

ЗАИЧЕНКО НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА, кандидат педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский кампус Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург), г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: zanat@mail.ru

ЗАХАРОВА ИННА ВЛАДИМИРОВНА, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия, e-mail: inna73reg@yandex.ru

ЗВЯГИН КОНСТАНТИН АЛЕКСЕЕВИЧ, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой математики, естествознания и методики обучения математике и естествознанию, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: zvyaginka@cspu.ru

ЗИМАЕВА ЯНА МИХАЙЛОВНА, студент 1 курса направления «Стоматология» медицинского института, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, Россия, e-mail: janazimaeva@yandex.ru;

ИВАНОВА СВЕТЛАНА ВЕНИАМИНОВНА, академик РАО, доктор философских наук, профессор, научный руководитель, заведующий кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», главный ученый секретарь президиума РАО, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Россия, e-mail: isv2005@list.ru

ИЛЬИНА ОЛЬГА ИГОРЕВНА, старший преподаватель, ФБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: ol.ig.ilina@gmail.com

КЛИМЕНКО ИРИНА ЛЕОНТЬЕВНА, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет», г. Москва, Россия, e-mail: ilk58@mail.ru

КОЗЛОВА ИРИНА ГЕННАДЬЕВНА, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой математики, естествознания и методики обучения математике и естествознанию, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: kozlovaig@cspu.ru

КОЛОСКОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: galina_672@mail.ru

КОМАРОВСКИЙ ЮРИЙ ПАВЛОВИЧ, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: yukom70@mail.ru

КОРНЕЕНКО ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения», г. Хабаровск, Россия, e-mail: tnkorneenko@edu.hse.ru

КОЧЕТКОВ МАКСИМ ВЛАДИМИРОВИЧ, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры электроэнергетики и автоматики, ФГБОУ ВО «Заполярный государственный университет им. Н. М. Федоровского», г. Норильск, Россия, e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Красильников Игорь Михайлович, доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник, профессор кафедры «Педагогика искусства», ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия, e-mail: imkras@yandex.ru

КУЗНЕЦОВА МАРИНА ИВАНОВНА, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: bernin@mail.ru

КУЛИКОВ СЕРГЕЙ БОРИСОВИЧ, доктор философских наук, доцент, директор гуманитарного научно-образовательного центра, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия, e-mail: kulikov.sergh@gmail.com

КУПАВЦЕВ ТИМОФЕЙ СЕРГЕЕВИЧ, кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры организации огневой и физической подготовки, ФГКОУ «Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Москва, Россия, e-mail: kupavzev22@yandex.ru

КУРОВСКАЯ ЮЛИЯ ГЕННАДЬЕВНА, доктор педагогических наук, доцент, старший специалист управления научно-организационной деятельности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»; ведущий аналитик лаборатории антропологии и педагогической компаративистики, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Россия, e-mail: kurovskaja@mail.ru

Лабыгина Алла Валерьевна, учитель истории, обществознания, МБОУ Гимназия № 1, соискатель, г. Мытищи, Россия, e-mail: labygina.a@yandex.ru

ЛЕМЕШКО ТАТЬЯНА БОРИСОВНА, старший преподаватель кафедры прикладной информатики, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева», г. Москва, Россия, e-mail: t.lemeshko@rgau-msha.ru,

ЛИ ТЯНЬ, аспирант факультета педагогического образования, МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия, e-mail: tiffanylitian@mail.ru

ЛОБАНОВ АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, директор, учитель информатики, ЧОУ «Школа «Таурас», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: aalobanov@mail.ru

ЛОБАНОВА ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА, учитель информатики, МАОУ «Ангарский лицей №1», г. Ангарск, Россия, e-mail: tanucha_lobanova@mail.ru

ЛЮ ЦЯОФАН, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Ляонинский педагогический университет, г. Далянь, Китайская Народная Республика, e-mail: 1440225658@qq.com

ЛЮБИМОВА ТАТЬЯНА ДМИТРИЕВНА, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет», г. Москва, Россия, e-mail: tlubimova17@yandex.ru

МАНСУРОВА СВЕТЛАНА ЕФИМОВНА, доктор философских наук, начальник отдела, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», г. Москва, Россия, e-mail: s.mansurova@arkpro.ru

МАСЛЕННИКОВА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА, магистрант кафедры педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия, e-mail: maslennikova.35@mail.ru

МАХМУТОВА ЛАРИСА ГАПТУЛЬХАЕВНА, доцент кафедры математики, естествознания и методики обучения математике и естествознанию, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: mahmutovalg@cspu.ru

МАШКОВА АЛИНА ОЛЕГОВНА, студент 1 курса направления «Стоматология» медицинского института, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, Россия, e-mail: amleionwa@mail.ru

МИШУРОВА ОЛЬГА ИВАНОВНА, старший преподаватель кафедры английского языка, ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)»; соискатель, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия, e-mail: olga-mi2101@mail.ru

МОЛОКОВА АННА ВИКТОРОВНА, доктор педагогических наук, доцент, проректор по научно-методической работе и цифровизации, ГАУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Новосибирск, Россия, e-mail: mav@edu54.ru

МОРОЗОВА ВЕРА ВАСИЛЬЕВНА, доцент кафедры иностранных языков, филиал Военной академии Ракетных Войск Стратегического Назначения имени Петра Великого, г. Серпухов, Московская область, Россия, e-mail: Emelyanovad@bk.ru

МОСЕСОВА КРИСТИНА АРМЕНОВНА, старший преподаватель кафедры иностранных языков, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный Университет «Синергия», г. Москва, Россия, e-mail: KMosesova@synergy.ru

МУХАМЕТЗЯНОВ ИСКАНДАР ШАМИЛЕВИЧ, доктор медицинских наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теории и методики информатизации образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: mukhametzyanov@instrao.ru

НАЗАРОВА ВИКТОРИЯ ВИТАЛЬЕВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: polkovodec93@mail.ru

НЕБОРСКИЙ ЕГОР ВАЛЕНТИНОВИЧ, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иноязычного образования, Институт международного образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: neborский@list.ru

НИ ЦЗЮНЬСЯ, аспирант, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», г. Калуга, Россия, e-mail: 393755616@qq.com

НОВАК НАТАЛЬЯ ГЕННАДЬЕВНА, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь, e-mail: natalya_novak_80@mail.ru

ОСМОЛОВСКАЯ ИРИНА МИХАЙЛОВНА, доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией дидактики общего и профессионального образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: Osmolovskaya@instrao.ru

ОСМОЛОВСКИЙ РОМАН ВЛАДИМИРОВИЧ, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: roman.osmolovsky@gmail.com

ПЕРЕВОЗНЫЙ АЛЕКСЕЙ ВЛАДИСЛАВОВИЧ, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, УВО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», г. Минск, Республика Беларусь, e-mail: palexei1@rambler.ru

ПЕТРАШКО ОЛЬГА ОЛЕГОВНА, научный сотрудник лаборатории начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: opetrashko@yandex.ru

ПИЧУГИН СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ, кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия, e-mail: sergey-uf@mail.ru

ПРЕСНУХИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки», ФГАОУ ВО

«Московский политехнический университет», г. Москва, Россия, e-mail: pririna@mail.ru

ПРОСКУРНИЧ ОЛЬГА ДМИТРИЕВНА, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессионального перевода, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, Россия, e-mail: olgaproskurnich@yandex.ru;

ПУСТОВОЙТОВ ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия, e-mail: vnpnov@gmail.com

ПШЕНИЦЫНА НАТАЛИЯ АЛЬБЕРТОВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: concept@list.ru

РАДОМСКАЯ ОЛЬГА ИГОРЕВНА, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией интеграции искусств и культурологии имени Б. П. Юсова, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия, e-mail: olgaradomskaia@mail.ru

РАИЦКАЯ ГАЛИНА ВИКТОРОВНА, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального образования, КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск, Россия, e-mail: raitskaya@kipk.ru

РИХТЕР НИНА ПАВЛОВНА, учитель начальных классов, ГБОУ «Школа № 1212 Щукино», г. Москва, Россия, e-mail: nrikh@yandex.ru

РОМАНОВА ВЛАДИСЛАВА ЮРЬЕВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: familiaRo@yandex.ru

РЫБИНА ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА, старший преподаватель кафедры иностранных языков, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный Университет «Синергия», г. Москва, Россия, e-mail: ORybina@synergy.ru

РЫДЗЕ ОКСАНА АНАТОЛЬЕВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: oханarydze@mail.ru

САВВИНА МАРИЯ ПЕТРОВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: savmarpet@mail.ru

САВЕЛЬЕВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА, преподаватель кафедры иностранных языков, филиал Военной академии Ракетных Войск Стратегического Назначения имени Петра Великого, г. Серпухов, Московская область, Россия, e-mail: Emelyanovad@bk.ru

САВЕНКОВА ЛЮБОВЬ ГРИГОРЬЕВНА, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия, e-mail: lgbloknot@mail.ru

СЕВРЮКОВА НАДЕЖДА ВЛАДИМИРОВНА, кандидат педагогических наук, член Творческого союза художников России, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия, e-mail: nadsevr@yandex.ru

СЕЛИВАНОВА НАТАЛИЯ ЛЕОНИДОВНА, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории развития личности в системе образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: selivanova@instrao.ru

СЕРИКОВ ВЛАДИСЛАВ ВЛАДИСЛАВОВИЧ, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории лабораторий дидактики общего и профессионального образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

СОКОЛОВА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА, кандидат филологических наук, доцент, магистр юриспруденции, доцент кафедры судебных экспертиз, ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)», г. Москва, Россия, e-mail: tsokolova58@mail.ru

СОСНИНА ЕКАТЕРИНА ГЕННАДЬЕВНА, кандидат педагогических наук, учитель начальных классов ГБОУ школы № 1208, г. Москва, Россия, e-mail: Sosnina.eg@bk.ru

СПИРИДОНОВА ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА, аспирант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: rudakovayulya@mail.ru

СТЕПАНОВ ПАВЕЛ ВАЛЕНТИНОВИЧ, доктор педагогических наук, профессор РАО, заведующий лабораторией развития личности в системе образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: stepanov@instrao.ru

СТЕПАНОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: stepanova@instrao.ru

СТИНЧКУМ ПОЛИНА СЕРГЕЕВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», учитель начальной школы, г. Москва, Россия, E-mail: polina.sergeevna1208@mail.ru

СТУКАЛОВА АННА СЕРГЕЕВНА, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой физики, математики и информатики, ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Хабаровск, Россия, e-mail: stukalovaanna@mail.ru

СУН ЛИЛИ, доцент, заведующий кафедрой преподавания русского языка, Шаньдунский профессионально-технический университет иностранных языков, г. Жичжао, Китайская Народная Республика, e-mail: 284774141@qq.com

СУХАНОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА, кандидат педагогических наук, директор, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: info@instrao.ru

СУХИН ИГОРЬ ГЕОРГИЕВИЧ, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: sukhin@instrao.ru

СЫЧЕНКО ИГОРЬ АЛЕКСЕЕВИЧ, инженер-программист, ООО «Демедиа», г. Челябинск, Россия, e-mail: IASychenko@mail.ru

ТАРАСОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА, научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: tarasova@instrao.ru

ТРУБИНА ИРИНА ИСААКОВНА, доктор педагогических наук, профессор, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: uvshp@mail.ru

ТРУШКИНА ЕЛИЗАВЕТА СЕРГЕЕВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», методист, EDU 3.0 Образовательное бюро, г. Москва, Россия, e-mail: lizzaveta812@gmail.com

ТУРЛАКОВА ОЛЬГА ЕВГЕНЬЕВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: olenka1592@mail.ru

ФЕДЮКОВСКИЙ АЛЕКСАНДР АНАТОЛЬЕВИЧ, кандидат филологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: fedyukovsky@mail.ru

ХААДИ ТАРИМ АНВЕРОВНА, кандидат педагогических наук, вице-президент фонда «Интеллект и Духовность», г. Москва, Россия, e-mail: tarim.khaadi@mail.ru

ХУРДА ДАРЬЯ ПАВЛОВНА, магистрант, магистерская программа «Управление образованием», Санкт-Петербургский кампус Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург), г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: dariakhurda@gmail.com

ЦАЛИКОВ КОНСТАНТИН ВЛАДИСЛАВОВИЧ, специалист просветительского отдела, частное учреждение культуры «Музей русского импрессионизма», аспирант, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия, E-mail: kos1997tya@yandex.ru

ЦЗЯН ГУАНЬНАНЬ, кандидат педагогических наук, Шаньдунский профессионально-технический университет иностранных языков, г. Жичжао, Китайская Народная Республика, e-mail: 284774141@qq.com

ЧЕРЕВКО МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА, кандидат социологических наук, доцент кафедры сестринского дела с курсом социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации; доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО ДВФ «Российский государственный университет правосудия», г. Хабаровск, Россия, e-mail: Bugoenko@yandex.ru

ШАВАЛЕЕВА ГУЛЬНАРА МУНИРОВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия; преподаватель, БПОУ Удмуртской Республики «Можгинский педагогический колледж имени Т.К. Борисова», г. Можга, Удмуртская Республика, Россия, e-mail: gulnara-mrk@mail.ru

ШАМЧИКОВА ВАЛЕНТИНА МАКСИМОВНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: valmaks@inbox.ru

ШУСТОВА ИННА ЮРЬЕВНА, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личности в системе образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: innashustova@yandex.ru

ШУТИКОВА МАРГАРИТА ИВАНОВНА, доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия, e-mail: raisins_7@mail.ru

ЩЕТИНСКАЯ ВЕРА АЛЕКСЕЕВНА, научный сотрудник лаборатории начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», г. Москва, Россия, e-mail: verash17@yandex.ru

ЯНКОВСКАЯ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА, аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», учитель начальных классов, ГБОУ «Школа № 2001», г. Москва, Россия, e-mail: unyashina@gmail.com

Научное издание

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ИНФОРМАЦИОННУЮ
ЭПОХУ» (2023 INTERNATIONAL CONFERENCE “EDUCATION
ENVIRONMENT FOR THE INFORMATION AGE” (EEIA– 2023))**

6–7 июня 2023 г.

Сборник научных трудов

Под редакцией С. В. Ивановой, И. М. Елкиной

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»
Тел. +7(495)621–33–74
info@instrao.ru
<https://instrao.ru>

Выпускающий редактор: *Ю. Г. Куровская*
Верстка: *О. Л. Смиркина*

Подготовлено к изданию 31.10.23.
Формат 60x90 1/8.
Усл. печ. л. 43,5

ISBN 978-5-6050555-7-0